Noelia Ibarra-Rius (coord.)

Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria

universidad

Octaedro

Noelia Ibarra-Rius (coord.)

Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria

universidad

Octaedro

Noelia Ibarra-Rius (coord.)

Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria

Octaedro

Colección Universidad

Título: Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria

Este volumen se enmarca en el proyecto de I+D «Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación lectora y literaria» (GV2015/50), financiado por la Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Primera edición (papel) abril de 2020

Primera edición (epub) mayo de 2020

© Noelia Ibarra-Rius (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com - www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o

transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18083-80-8

eISBN (epub): 978-84-18083-42-6

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Sumario

I. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

1. Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía

NOELIA IBARRA-RIUS, JOSEP BALLESTER-ROCA

2. La educación literaria en la educación inclusiva: literatura infantil y diversidad funcional

RAMÓN F. LLORENS GARCÍA, PILAR POMARES PUIG, DAVID BELDA MARTÍNEZ

3. La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil

CONSOL AGUILAR RÓDENAS

4. Los clásicos o el tejido de la diversidad

MARÍA TERESA CARO VALVERDE

5. Princesas millennials: arquetipos femeninos en la literatura infantil del tercer milenio

MANUEL FCO. ROMERO OLIVA, EVA ÁLVAREZ RAMOS, HUGO HEREDIA PONCE

6. Cuento popular y literatura infantil en tiempos de globalización: adaptaciones feministas e identidad colectiva

ALEXANDRE BATALLER CATALÀ

II. PROPUESTAS Y BUENAS PRÁCTICAS

7. Huir del terror: miradas sobre la guerra y el exilio desde dos obras de literatura juvenil

FRANCESC JOSEP RODRIGO SEGURA, ANNA CHOVER LAFARGA

8. La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la diversidad para Primaria y Secundaria

AGUSTÍN REYES TORRES, LUIS S. VILLACAÑAS DE CASTRO

9. Los viajes ilustrados de Marco Polo: una propuesta interdisciplinar sobre diversidad cultural a través de la educación literaria y artística

JERÓNIMO MÉNDEZ CABRERA, M.ª DOLORES SOTO GONZÁLEZ

10. Literatura infantil y juvenil y diversidad afectivo-sexual: propuestas de aula

MIQUEL A. OLTRA-ALBIACH

11. Criterios y elementos para interpretar las imágenes de los seres que habitan el universo ilustrado de los libros literarios

M.ª DOLORES SOTO-GONZÁLEZ, FRANCESC RODRIGO SEGURA

I. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

-

1

-

Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía

NOELIA IBARRA-RIUS

JOSEP BALLESTER-ROCA

Grupo de Investigación ELCiS

(Educación Lectora, Literaria, Lingüística, Cultura y Sociedad)

Universitat de València

1. Introducción

La literatura, como proceso comunicativo, supone un poderoso agente de socialización y un valioso instrumento de cohesión social, cultural y político, ya que a través del texto literario se vehiculan claves reveladoras de cómo una sociedad es y desea ser representada y, por tanto, de su construcción real y utópica como colectivo, tal y como muestra un análisis crítico de su discurso. En este juego de espejos entre el texto literario y las sociedades, la literatura infantil y juvenil (LIJ) ofrece a su receptor modelo una explicación del cosmos, así como un relato estructurado en torno las diferentes transformaciones sociohistóricas acontecidas en un determinado núcleo cultural a partir de su representación en un contexto verosímil y reconocible para su lector ideal, esto es, funciona como mediadora simbólica entre su receptor y la realidad en un complejo proceso de producción de significados. La ausencia de determinados temas, personajes, voces o escenarios en los textos literarios destinados a niños y jóvenes o por el contrario, la proliferación de volúmenes construidos a partir de la necesidad de transmitir determinados valores, modelos o patrones considerados válidos y socialmente aceptados, constituyen muestras representativas de la extensión de determinadas ideologías en la interpretación y construcción de una explicación concreta del mundo que el receptor modelo puede consumir de forma acrítica si no posee una competencia lectoliteraria suficiente para desvelar los entresijos de la obra o no cuenta con la ayuda de un mediador. Recordemos en este sentido, que la lectura literaria, a partir de los procesos afectivos y vínculos que se producen entre el lector y el texto, interviene de forma decisiva en los procesos madurativos que configuran la identidad del ser humano.

Asimismo, la ampliación de las fronteras del intertexto personal de cada lector incide en las distintas pertenencias de las que participa, ya sean, entre otras, geográficas, afectivas, lingüísticas o ideológicas. Nos referimos, en esencia, a cómo la literatura tanto incrementa el conocimiento de la realidad como participa de su aprehensión por parte de su receptor, y gracias a esta expansión puede aproximarse a todo un abanico de posibilidades definitorias en su construcción como persona y la redefinición constante que se experimenta a lo largo de la vida; debido a que el receptor puede vivir y ser otras opciones de acuerdo con la ficción, más allá, por ejemplo, de la reducción clasificatoria en función de lugar

de nacimiento «yo soy de/yo soy (gentilicio)» o la adscripción biológica. De esta manera, el receptor transita por diferentes pertenencias en modo alguno inmutables o adscritas de forma inmanente a su identidad, sino como fragmentos versátiles, transformables, quizás transitorios, circunstanciales o, incluso, momentáneos de ella.

Por este motivo, resulta esencial comprender la necesidad e incidencia de la educación literaria en el desarrollo de la competencia lectoliteraria como pilar del desarrollo integral de las personas y su participación como ciudadanos activos y críticos en las sociedades contemporáneas. Desde esta óptica, el análisis del tratamiento de la diversidad y la diferencia supone un elemento clave en la aproximación a pilares fundacionales del ser humano, ya que nos permite por una parte, desvelar los mecanismos ocultos en la construcción de determinados discursos en torno a esta temática destinados a las generaciones en edad escolar, como lectores modelo de la LIJ, y por otra, fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura literaria en cuanto a estereotipos perpetuados desde la ficción relativos al género, modelos familiares, etnia, raza, procedencia o cultura, entre otros.

2. Aproximación a la representación de la diferencia y la diversidad en la LIJ

Entre los diferentes términos empleados para caracterizar las sociedades contemporáneas, se aprecia una marcada preferencia por la reiteración de diferencia o diversidad como atributos inmanentes e inherentes a todo colectivo. Además, su uso suele vincularse a una suerte de loa de las virtudes supuestamente comprendidas en ambas palabras y, en consecuencia, de la defensa de su necesidad como valores irreemplazables en el ámbito educativo. Esta tendencia propia del discurso pedagógico políticamente correcto, pero, con gran frecuencia, superficial, ha calado con diferente incidencia en los textos literarios destinados a niños y jóvenes en edad escolar, por lo que no resulta difícil encontrar obras en las que se alternen voces como tolerancia, igualdad o respeto junto con las anteriores sin profundizar en los conceptos a los que aluden y sus diferencias.

De hecho, una mirada frívola a los títulos de las diferentes editoriales especializadas en LIJ podría ofrecernos la impresión de permeabilidad entre el discurso políticamente correcto que las sociedades denominadas democráticas pretenden legar a las siguientes generaciones y las obras destinadas a su consumo a partir de la proliferación de obras que propugnan mensajes como el elogio de la diferencia y condenan el racismo o el machismo, por citar algunas muestras. No obstante, una exploración detenida de los textos literarios centrados de forma exclusiva en la representación de la diferencia y la diversidad nos revela la existencia de distintas controversias en forma de debate en torno a la pertinencia o no de abordar estas temáticas en la LIJ, que en gran número de ocasiones desembocan en la prohibición de determinadas obras y en el intento de eliminación de estos títulos de bibliotecas y aulas. Entre las numerosas muestras, destacamos las actualizaciones del repertorio que de forma periódica realiza la Asociación de Bibliotecarios Estadounidenses (ALA) de acuerdo con las denuncias formuladas por individuos particulares o colectivos o el reciente veto del alcalde de Venecia en 2015 de 49 títulos infantiles, con obras censuradas como Pequeño azul y pequeño amarillo, de Leo Lionni; Vamos a buscar un oso,

de Michael Rosen y Helen Oxenbury; Con Tango son tres, de Justin Richardson; Ernest y Celestine, de Gabriel Vincent; Yo soy el más fuerte, de Mario Ramos; Si yo fuera tú, de Richard Hamilton y Babette Cole, o la edición italiana de Orejas de mariposa, con texto de Luisa Aguilar e ilustraciones de André Neves.

Desde diferentes contextos se aprecia, por tanto, el afán desmedido por el veto de volúmenes considerados peligrosos o inadecuados para su público modelo y la consiguiente tentativa de destierro de determinados espacios educativos, como aulas, centros o bibliotecas. Si bien no constituyen las únicas muestras de censura de obras que podríamos citar, ni suponen una novedad en cuanto a las temáticas proscritas de los cánones educativos, sin embargo, nos permiten apreciar la inconsistencia e inmutabilidad de concepciones de LIJ ya desechadas por parte de la crítica especializada. Nos referimos a cómo en esencia, tras ambas nóminas subyace una visión reduccionista de la LIJ comprendida como un producto concebido para cumplir una única función: la transmisión de un mensaje pedagógico a su destinatario modelo y así, subyugada al mero utilitarismo y convertida en mera proclama de una moraleja evidente. Asimismo, esta noción se complementa con la visión de la infancia y la adolescencia como periodos concretos de la vida del ser humano en los que debe ser protegido a ultranza del universo en el que vive y, por tanto, no debe tener contacto con determinadas temáticas, personajes o tramas, en especial si reflejan perspectivas, voces o incluso, ideologías diferentes a las de la cultura de origen. Desde esta cosmovisión, la LIJ representa una herramienta para la consecución de un objetivo, la transmisión de un mensaje al que el lector modelo está expuesto de forma acrítica y que, por tanto, asimilará de forma pasiva gracias a las añagazas de la ficción.

Desde nuestra óptica, la paradoja que atesoran tales prohibiciones radica en el poder casi ilimitado que le confieren a la literatura, pues de las exclusiones y diatribas encarnizadas se desprende un pavor desmesurado a las consecuencias de la exposición de un sujeto a un texto literario. De los diabólicos riesgos de la lectura literaria nos hemos ocupado ya (Ballester e Ibarra, 2013), por lo que nos limitamos a destacar ahora su función transformadora del individuo, el desarrollo del pensamiento y el juicio críticos o el conocimiento y aproximación directa a otras realidades. De ahí la necesidad imperiosa de salvaguardar etapas previas de la vida del ser humano previas a su maduración personal del consumo de mensajes relativos a temas como la inmigración, la diversidad sociocultural, afectivo-sexual, familiar o de género.

Por este motivo, si nos adentramos en el análisis de las obras acusadas de perniciosas en el ejemplo procedente del proceso electoral de Venecia, detectaremos la focalización en la representación literaria de la diferencia y la diversidad, en especial, la afectivo-sexual, pero también hallaremos muestras de la familiar y de género. De hecho, la investigación en torno a la recepción de esta temática nos desvela circunstancias semejantes en obras emblemáticas en cuanto a solicitudes de censura se refiere, tal y como podemos apreciar, por ejemplo, a través del texto de Lesléa Newman, Heather Has Two Mommies, traducido en la versión española como Paula tiene dos mamás (2003).

Así, en sus páginas finales Newman se despide mediante un «Epílogo: una nota para padres y profesores» en el que detalla las diferentes vicisitudes para la publicación de la historia y cómo su creación literaria le ha otorgado «la consideración de escritora más peligrosa de cuantas viven actualmente en Estados Unidos» (2003: 28). Tras el rechazo del manuscrito por más de cincuenta editoriales, la autora tuvo que recurrir a la autoedición y la financiación mediante donativos a cambio de la recepción de un ejemplar. Posteriormente, la creación de la línea de libros de Alyson Publications denominada Alyson Wonderland, concebida para niños de padres gays y madres lesbianas, significó la compra de los derechos de Paula y la publicación de otra obra, titulada Daddy’s Roomate en 1990.

Tan solo dos años después Newman pormenoriza tres controversias diferentes en torno a las obras: la primera, nacida en Portland (Oregón), estructurada a partir de una campaña antigay cuyo objetivo esencial estribaba en conseguir una enmienda a la constitución a partir de las dos historias anteriores como ejemplos paradigmáticos; la segunda concretada a través de la desaparición de estos volúmenes de escuelas y bibliotecas, con la consecuencia de la reposición por parte de la editorial de los ejemplares. Sin embargo, en diferentes ocasiones la restitución desembocó en la ubicación de la obra en la sección de adultos o de demandas especiales y, por tanto, el destierro del catálogo de su receptor modelo. En último lugar, la publicación del Currículum Rainbow ubica en Nueva York la polémica, a partir de la inclusión el currículum escolar del respeto a diferentes modelos familiares junto con recomendaciones literarias entre las que se incluye Paula junto con otros textos de semejante temática.

Conflictos semejantes podemos reseñar si nos adentramos en la recepción de otras obras paradigmáticas en cuanto al tratamiento de la diversidad afectivo sexual se refiere, como, por ejemplo, en Koning & Koning, de Linda de Haan y

Stern Nijland, traducido en la edición española como Rey y rey, o la premiada Con Tango son tres, de Peter Parnell y Justin Richardson e ilustrado por Henry Cole.

No obstante, la investigación de las circunstancias de recepción en el Estado español de estas obras nos desvela un dato curioso, pues precisamente el panorama se caracteriza por la ausencia de problemas o polémicas. Estudiosos como Soler (2016) interpretan este rasgo caracterizador por el desconocimiento del público de estas obras, dadas las dificultades para poder localizarlos en bibliotecas y librerías, con la excepción de la red catalana. Como también en esta línea se pronuncia Tofiño (2006: 4) en el informe Homofobia en el sistema educativo cuando señala la «escasez de material curricular, de libros de texto, que expongan el tema de la diversidad afectiva y sexual».

Esta postura parece contraponerse con las cifras presentadas por Cedeira y Cencerrado (2006) en su estudio sobre la visibilidad de lesbianas y gays en la literatura editada en España, en el que establecen un progresivo incremento de obras a partir de finales de los noventa cuya temática gira de forma preferente en torno a la diversidad, sobre todo, afectivo sexual. Sin embargo, la lectura detenida de la investigación de estos autores nos desvela cómo esta afirmación se fundamenta en la descripción de un horizonte editorial caracterizado por la aparición progresiva de obras y el aumento por tanto, de títulos al respecto, en detrimento de la calidad de los textos, creados con gran frecuencia a partir de este mismo propósito. Además, detectan constantes en las obras examinadas, como la reiteración de argumentos tales como la aceptación de la orientación sexual y la conversión de esta trama en el núcleo central al que se subordina el resto de elementos. Ante esta circunstancia, los autores reclaman la integración de la temática en propuestas más amplias y no construidas de forma exclusiva en torno a este eje.

3. Figuraciones literarias en torno a la diversidad

En los últimos tiempos, hemos apreciado un destacado interés por la familia como núcleo temático en la LIJ contemporánea, sobre todo en la franja para primeros lectores, en la que a partir de tramas relativamente sencillas se abordan opciones diferentes a la estructura nuclear tradicional que hasta hace relativamente poco le servía de escenario verosímil a su lector. Esta preferencia no resulta en modo alguno azarosa, ya que desde nuestra perspectiva, la familia supone un lienzo emblemático para la representación de la diversidad en sus distintas posibilidades, desde la diversidad afectivo sexual y de género como vía destacada, pero también otras, como la sociocultural o funcional. Así, por ejemplo, en otros trabajos hemos defendido la familia como crisol de diversidades a partir de las adopciones interculturales y su representación en las sociedades receptoras desde posibilidades de títulos con voluntad de verosimilitud a las diferentes metáforas que el reino animal puede regalar (Ibarra y Ballester, 2014, 2015).

En el último decenio del siglo XX, una investigación de Colomer desvelaba cómo el 21,89 % del total de las narraciones analizadas presentaban respecto a la estructura familiar tradicional «formas familiares afines o sencillamente familias en las que no se explicita algunos de sus componentes» (1998: 246). En nuestros días, la LIJ contemporánea ha profundizado en estas formas y en sus títulos refleja de forma nítida familias homoparentales, heteroparentales, monoparentales, reconstituidas, LGTBIQ+, generadas a partir de procesos de separación o divorcio, pero también adopciones, con gran frecuencia, interculturales o procesos de reproducción asistida. Como muestra, podemos citar la colección «Cuentos en favor de todas las familias», de la editorial A Fortiori, cuyos títulos definen la propia editorial en su página web como:

[...] cuentos para niñas y niños entre 4 y 7 años, en los que aparecen familias de padres o madres homosexuales, padres o madres separados o divorciados, niños adoptados, familias multirraciales, monoparentales, etc. Hemos huido de hacer

cuentos en los que el asunto sea la homosexualidad de los padres o madres, o su condición de divorciados o de madres solteras y hemos buscado en todo momento naturalizar las situaciones, con la idea de que las niñas y los niños que viven ese otro tipo de familia no-tradicional, vean reflejada la suya sin dramas ni tratamientos «especiales», y del mismo modo, los niños y niñas de familias tradicionales, se enriquezcan conociendo otras realidades familiares diferentes de la suya.

Por tanto, los diferentes títulos responden al objetivo común no de estigmatizar alternativas diferentes a la tradicional, sino de naturalizar las distintas posibilidades de forma accesible para el primer lector. Si bien el eje vertebrador de la colección se plantea de acuerdo con la voluntad de ampliar las experiencias estéticas y vitales del lector a partir de distintas posibilidades familiares, en el catálogo se reúnen obras de diferente calidad literaria, como también propósitos y temáticas. En este sentido, nos gustaría recordar que tras esta declaración de propósitos existen también criterios editoriales, ligados por supuesto a los pedagógicos, sociales o de carácter artístico, que son esencialmente económicos. Por este motivo, resultaría pueril considerar como único anhelo el interés educativo declarado anteriormente, ya que al igual que la LIJ, en virtud del doble receptor al que interpela, se encuentra particularmente subordinada a la lógica mercantil, por lo que no solo debe seducir a su futuro lector, sino también a su mediador.

De ahí también la aparición de la temática en otras colecciones o sellos editoriales y en ocasiones, la recurrencia a la autoedición con el objetivo de intervenir en una supuesta necesidad social sin aludir a los intereses de venta, pues un autor o editorial puede considerar trabajar la diversidad por su supuesta rentabilidad en el mercado. De esta manera, se autoalimenta un círculo de producción y recepción de títulos que encuentra su correlato en el interés despertado en el área de conocimiento correspondiente.

En nuestro caso, la comunidad educativa y académica también ha incrementado su interés y se ha reflejado en diferentes investigaciones procedentes de la universidad española, en su mayoría desde el área de conocimiento de didáctica de la literatura en torno a la diversidad en sus distintas posibilidades, sobre todo en cuanto a la afectivo-sexual, podemos citar entre otros en los trabajos de Aguilar (2008, 2015, 2017), Cedeira y Cencerrado (2006), Domene y Jodar

(2016), Ibarra, Ballester y Haba (2016), Ibarra y Ballester (2018) Oltra (2011), Ramos y Ferreira (2013) Romero (2011), Soler (2015a, 2015b, 2016) o Turiel (2008). Con frecuencia estos estudios oscilan entre la voluntad de crear una nómina representativa de obras para los interesados en la temática y conferir visibilidad a las posibilidades examinadas o bien de profundizar en la exégesis de alguna de las obras seleccionadas y su aplicación didáctica para diferentes contextos.

No resulta, sin embargo, la única de las opciones de la representación literaria de la diversidad que ha gozado de la atención de la crítica especializada, pues de hecho, desde finales de la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI se constata un interés creciente por la interculturalidad como eje temático en LIJ y en la educación literaria. Así, entre otras, apuntamos las contribuciones de Arroita, Olaziregi y Zubizarreta (2011), Ballester e Ibarra (2015), Colomer y Fittipaldi, (2012), Encabo, López y Jérez (2012), Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2008), Ibarra y Ballester (2014, 2015), Reis y Rodríguez, Rodríguez (2012), Ramos y Fernández Mosquera (2011), Rebanal (2002), Roig Rechou (2012) o Roig Rechou, López y Domínguez (2006).

El contacto cultural entre diferentes colectivos humanos no resulta una temática nueva en la literatura, pero sí la atención específica concedida en la LIJ y, en consecuencia, desde la educación literaria por el estudio de su representación en el periodo citado. De ahí que bajo la etiqueta de literatura infantil o juvenil inter o multicultural se agrupen obras de diferentes características, con gran frecuencia de dos variantes temáticas, el contacto entre culturas y la presencia de la inmigración extranjera, seleccionadas en gran número de ocasiones a partir de una concepción reduccionista y mecanicista de la LIJ que, sin duda, contribuye a su banalización y le confiere un poder casi ilimitado y exclusivo en la transmisión acrítica de valores a su receptor (Ibarra y Ballester, 2009).

El estudio de la representación literaria de la diversidad también se ha centrado en la investigación de la funcional a través de aportaciones como las de Belda (2018), Cuevas (2005), Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007), Garralón (1998), Hoster y Castilla (2003), Pena (2014) o Pomares (2014), entre otros. Con frecuencia, estos trabajos se ubican en la confluencia entre educación inclusiva y educación literaria a partir del análisis de alguna obra emblemática y la defensa de sus posibilidades didácticas para un contexto pedagógico determinado o bien desde la recomendación de obras útiles para el tratamiento de la temática y la generación de recursos.

Por último, aunque no constituye la única posibilidad en cuanto al tratamiento de la diversidad en la literatura y la LIJ, observamos todo un sector de producciones que la abordan desde la perspectiva generalista de la diferencia consustancial a todo colectivo humano. Nos encontramos ante títulos centrados generalmente en la proclama de las virtudes de las particularidades de cada ser humano como fuente de enriquecimiento y rasgos de su identidad. En este apartado podríamos citar textos tan dispares como el clásico Elmer o la galardonada Orejas de mariposa.

4. Educación literaria y diversidad: a modo de conclusiones

El panorama anterior no pretende en modo alguno agotar todas las posibilidades en cuanto a la representación literaria de la diversidad y la investigación sobre ella en didáctica de la literatura contemporánea, pero sí que nos permite apreciar cómo gran parte de estos estudios se encuentran dispersos en medios especializados del área o con gran frecuencia, aglutinados parcialmente en torno a alguna de las posibilidades anteriores. Por este motivo, el presente volumen constituye una respuesta estructurada para el investigador, ya que reúne una pluralidad de voces en torno a la diversidad en educación literaria y, por tanto, ofrece diferentes perspectivas sobre una línea de investigación actual en didáctica de la literatura.

En este sentido, nos gustaría matizar que el objetivo de este estas páginas no radica en ofrecer una guía de lecturas en la que se han organizado los títulos con un criterio temático, como tampoco pretende estigmatizar la temática, singularizarla y convertirla en un problema a partir de la creación de un discurso binario maniqueo nosotros/otros, caracterizado por su paternalismo y desigualdad jerárquica, en el que el primer polo posee la única interpretación válida del discurso y el segundo se encuentra necesitado de su intervencionismo. Por el contrario, su finalidad estriba en responder a uno de los retos de la educación literaria contemporánea: la formación de lectores, sin olvidar por supuesto, el desarrollo y consolidación en el área de conocimiento.

Por este motivo, el estudio de la literatura y la LIJ no se limita a la búsqueda de un determinado valor, como tampoco se concibe de acuerdo con la única premisa de transmitir una moralina que merme la calidad literaria de los textos examinados. Si bien no podemos olvidar que la reflexión en torno a los objetivos de la educación literaria debe también contemplar los textos que considera más idóneos para su consecución, siempre a partir de la necesaria apertura del corpus que en otros lugares hemos defendido (Ballester e Ibarra, 2015). Por tanto, de una forma u otra, debe considerar aspectos relativos al currículum, pero también

conjugar conocimientos didácticos, junto con elementos relativos a los hábitos, intereses, motivaciones y habilidades de sus receptores modelo en la creación de un itinerario de lecturas que en última instancia persiga el objetivo citado: el hábito lector.

Desde nuestra perspectiva, la formación y consolidación del hábito lector pasa necesariamente por experiencias de lectura placenteras, pues si el lector no encuentra la fruición necesaria en la lectura literaria difícilmente deseará repetir la actividad. Sin embargo, el disfrute de prácticas de lectura literaria se encuentra ligado también al desarrollo de la competencia lectoliteraria de los receptores, pues en el papel activo que el lector debe desempeñar para construir el significado del texto desempeña un papel fundamental. Y de nuevo, en este punto, el debate sobre qué textos y qué estrategias se inaugura.

A nuestro juicio, resultan necesarios textos que interpelen la sensibilidad de los futuros lectores y por supuesto, adecuados para cada contexto. No pretendemos por tanto, incurrir en generalizaciones, pues el receptor no es un todo homogéneo, como tampoco la literatura y la literatura infantil. Sin embargo, creemos que en el despertar su interés debemos facilitarles textos que les permitan generar una relación personal con la literatura, pero también estimulantes, sin renunciar a presentarles diferentes perspectivas en la interpretación del cosmos. De ahí nuestro interés por la relación entre educación literaria y diversidad, como piedra fundacional del desarrollo integral del ser humano, de construcción y reconstrucción de su identidad, de la creación del futuro lector, y, por tanto, del ciudadano capaz de ponerse en la piel del otro, de pensar y formar juicios propios y reflexivos ante la desigualdad como base de la convivencia o para rechazar convenciones asumidas de forma mayoritaria por la sociedad sin base crítica.

5. Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2008). «Calvina: un personaje queer transeúnte en la intertextualidad». En: Mendoza, A. (coord.). Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector (pp. 53-67). Barcelona: Horsori.

— (2015). «Igualdad, género y diversidad sexual en la formación inicial de maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI)». Temas de Educación, 21(1): 77-96.

— (2017). «LIJ y diversidad sexual LGTBI en la formación de maestros». Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 276: 6-19.

Arroita, I.; Olaziregi, M. J.; Zubizarreta, I. (2011). El libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural. Donostia-San Sebastián: Erein.

Ballester, J.; Ibarra, N. (2013). «La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria». Ocnos, 10: 7-26.

— (2015). «La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva». Teoría de la educación, 27(2): 161-183.

Cedeira, L.; Cencerrado, L. M. (2006). «La visibilidad de lesbianas y gays en la literatura infantil y juvenil editada en España». Educación y biblioteca, 152: 89-103.

Colomer, T. (1998). La formación del lector literario. Madrid: FGSR.

Colomer, T.; Fittipaldi, M. (2012). La literature que acoge. Inmigración y lectura de álbums. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-Gretel.

Cuevas, M. (2005). La imagen de los discapacitados en la literatura. Badajoz: Diputación de Badajoz.

Domene, R.; Jódar, J. A. (2016). «El tema de la diversidad sexual en la clase de ELE para niños: El día de la rana roja». Lenguaje y Textos, 44: 83-93.

Encabo, E.; López, A.; Jérez, I. (2012). «Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea». Revista de Educación, 358: 406-425.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007). La discapacidad en la literatura infantil y juvenil. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

— (2008). La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Garralón. A. M. (1998). «Niños especiales y literatura infantil y juvenil. Una bibliografía comentada». Educación y biblioteca, 87: 80-82.

Hoster, B.; Castilla, A. B. (2003). «La literatura infantil, medio para la integración de personas con dificultades». Escuela abierta: revista de investigación educativa, 6: 183-228.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2014). «La construcción de la identidad a través de la adopción intercultural en la literatura infantil y juvenil contemporánea». Diacrítica, 28(3): 103-121.

— (2015). «La cigüeña cruzó la frontera: las adopciones internacionales a través de la educación literaria e intercultural». En: Jiménez Fernández, R.; Romero, M. F. (coords.). Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria (pp. 85-99). Barcelona: Octaedro.

— (2018). «Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización». Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas, 20(2): 35-54.

Ibarra, N.; Ballester, J.; Haba, J. (2016). «Diversidad y diferencia en la LIJ: una aproximación desde la censura contemporánea». En: Cerrillo, P.; Sánchez Ortiz, C. (eds.) Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea (pp. 365-373). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Newman, L. (2003). Paula tiene dos mamas. Barcelona: Bellaterra.

Oltra, M. (2011). «Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil». En: Núñez, P.; Rienda, J. (coords.). La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro

(pp. 1763-1780). Granada: SEDLL.

Oltra, M.; Pardo, R. (2019). «Atreverse a ser: narrativas de la diversidad en la literatura para primeros lectores publicada en España (2005-2015)». e-Sedll, 1: 33-45.

Pena, M. (2014). «El libro infantil como pilar de la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística». En: Yubero, S.; Larrañaga, E. (coords.). Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora (pp. 60-67). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Pomares, P. (2014). «Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad». En: Tortosa, M. T.; Álvarez, J. D.; Pellín, N. (coords.). XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares (pp. 815-827). Alicante: Universidad de Alicante.

Ramos, A. M.; Ferreira, C. (eds.) (2013). La familia en la literatura infantil y juvenil. Vigo/Braga: Anilij/Ciec.

Ramos, R.; Fernández Mosquera, A. (2011). Literatura infantil y juvenil y diversidad cultural. Vigo/Braga: Anilij/Ciec-Universidade do Minho.

Reis, S.; Rodríguez Rodríguez, B. (2011). Literatura infantil y juvenil e identidades. Vigo/Braga: Anili-Elos/Ciec-Universidade do Minho.

Roig Rechou, B. A. (2012). «Educación Literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural». Educaçao, 35(3): 362-370.

Roig Rechou, B. A.; López, I.; Domínguez, P. (2006). «Multiculturalismo e identidades permeábeis en la Literatura Infantil e Xuvenil». Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Romero, D. (2011). «Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos». Acciones e investigaciones sociales, 29: 175-202.

Soler, G. (2015a). «La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil en América Latina». América sin nombre, 20: 63-72.

— (2015b). «La representación de la diversidad afectivo-sexual en el cómic. Algunos materiales para trabajar en el aula». En: Ibarra, N.; Ballester, J.; Carrió, M. L.; Romero, F. (coords.) Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital (pp. 569-572). Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad Politécnica de Valencia.

— (2016). «La diversidad afectivo-sexual y de género: diferentes tipos de censura en las obras infantiles y juveniles». En: Cerrillo, P.; Sánchez Ortiz, C. (eds.) Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea (pp. 357-364). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Tofiño, I. (2006). «¿Un libro homófobo? iQue lo lea Rita! Criterios de valoración con referente pedagógico para los materiales LGBT destinados a menores». Educación y biblioteca, 152: 83-89.

-

2

-

La educación literaria en la educación inclusiva: literatura infantil y diversidad funcional

RAMÓN F. LLORENS GARCÍA

PILAR POMARES PUIG

DAVID BELDA MARTÍNEZ

Universitat d’Alacant

1. Leer literatura para incluir

Pour faire l'inclusion sociale on a besoin de l'inclusion mentale et la littérature offre cette possibilité quand nous la prenons au sérieux.

EDGAR MORIN (2004: 34)

Sostiene Morin en esta cita que, para que se produzca un cambio social, antes debe haber un cambio mental, y la literatura puede ser su impulsora, puesto que la considera necesaria en la vida de los seres humanos, dado que «nous appelle à nous reformer, à nous devenir meilleurs». Estos planteamientos se relacionan directamente con el papel que debe representar la literatura infantil en la educación inclusiva que señala como uno de sus valores «que todos los alumnos y las alumnas son miembros de pleno derecho en las escuelas inclusivas; por consiguiente, necesitamos convertir nuestras escuelas en verdaderas comunidades inclusivas» (Lledó 2013: 187). Si «son miembros de pleno derecho», la literatura infantil debe mostrar la situación real de la «inclusión mental» y reflejar los cambios sociales necesarios para llevarla, lo cual debería ser suficiente razón para reconocer la literatura como «un medio potencial para desarrollar la comprensión social» (Rossenblat, 2002: 259). Más allá de la progresión moral a la que contribuye la literatura, como afirmaba Richard Rorty (1991), la literatura es decisiva en la formación literaria y humana del individuo en una sociedad que pone en duda valores como la solidaridad o el respeto al otro o siente tan poco aprecio por la literatura, por las humanidades. La literatura infantil, al margen de su importante labor como generadora de imaginación, debe reflejar la situación que viven o padecen los otros, los seres humanos a lo que permanecemos ajenos, aquellos a los que debemos tratar como «como uno de nosotros y no como ellos» (Rorty, 1991). La diversidad del alumnado debe ser respetada y es el carácter imaginativo de la literatura el que pone al lector en el lugar del otro:

La lectura de ficciones consiste en la proyección imaginativa de uno mismo en la posición de quién está leyendo un texto y ganando conocimiento de los eventos descritos en la lectura. (Curry, 2010)

La literatura nos sirve para reflexionar sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con quienes convivimos. La literatura atrae, porque «es un mundo humano, concreto, de experiencia inmediata [...] donde las realidades primarias no son los átomos o electrones, sino los cuerpos, y las fuerzas primarias no son la energía o la gravitación, sino la pasión y la alegría y el amor y la muerte» (Frye, 2007: 10-12). Ponernos en el lugar del otro ayuda a conocerlo y a respetarlo, a sufrir o a disfrutar con él, a solidarizarnos. «La solidaridad no se descubre, sino se crea, por medio de la reflexión» (Rorty, 1991). Esta reflexión le corresponde propiciarla a la literatura, que debe hacer pensar al lector. Por ello, es necesario que las obras literarias que son el reflejo de la sociedad, que hablan de ella, formen parte del corpus de lecturas escolares y de las de formación del profesorado. «En todo canon deben figurar obras que reflejen la sociedad y el pensamiento de su época, con elevada calidad literaria, que representen emociones, sentimientos y sueños de las personas, más allá de tiempos y de fronteras» (Cerrillo, 2016).

2. La imagen de la diversidad funcional en la literatura

A lo largo de la historia de la literatura, esta ha experimentado una evolución en la imagen de las personas con diversidad funcional desde su consideración como seres marginales, reflejada en sus personajes rotos (Martínez et al. 1996) o en la connotación negativa de multitud de términos y de refranes (Cuevas, 2005) hasta la imagen que ofrecía la literatura infantil y juvenil (LIJ) en los clásicos Perrault, Afanásiev, los hermanos Grimm y Andersen (Martínez et al. 1996):

> A narrativa deixou impresa a pegada da simboloxía tradicional asignada ao colectivo e ligada a marcados roles sociais, relacionados fundamentalmente coa dependencia e a marxinación. (Díaz, 2011: 116)

A finales del siglo XIX, en la LIJ española hallamos referencias a la diversidad funcional en algunos personajes de los cuentos recopilados por Fernán Caballero o en las escasas referencias que hemos encontrado en clásicos como Julia de Asensi, Teodoro Baró o Carlos Frontaura. En estos cuentos, los protagonistas son ciegos, vinculados en la mayor parte de los casos a la mendicidad, aunque también hallamos niñas ciegas protagonistas de historias familiares. Y, ante la ceguera, los autores toman una doble actitud: sienten compasión por ellos y sus familias, o dejan ver que la sociedad se aprovecha de su falta de visión para robarles o engañarlos.

En la actualidad, sin embargo, la imagen las personas con diversidad funcional ha evolucionado, al menos en la LIJ, y ya no se asocia con el marginado «[...] sino como partes de una sociedad que, si no los incluye, es ella misma –por sus innúmeras carencias– la que es señalada como responsable de que esto ocurra» (Pena, 2014: 62), pero sigue siendo necesario que su figura esté presente en la literatura que los lectores en formación deben conocer, porque les permitirá

conocer su situación, identificarse con él y respetarlo.

3. Literatura infantil y escuela inclusiva: la visión de las familias

[1]

La LIJ ha reflejado los cambios sociales y el cambio de sensibilidad de la época en relación con la figura de las personas con diversidad funcional, y ha intentado concienciar, contribuir a la progresión moral, a la inclusión mental desde la literatura. Sin embargo, los álbumes, los relatos para niños y jóvenes actuales reflejan la forma ver el mundo de sus escritores e ilustradores y, por tanto, la visión de la diversidad funcional puede ser sesgada, estereotipada –afortunadamente, en raras ocasiones–, o puede ser acertada –la mayor parte de las veces–. Tal vez, a los ojos de un lego, de un escritor o de un lector que desconoce las situaciones reales, las marcas discriminatorias pasen inadvertidas, pero no suelen pasan inadvertidas a los ojos de una familia implicada, conocedora de la diversidad funcional.

Il est essentiel que les jeunes handicapés puissent se retrouver dans les livres pour enfants, qu' ils puissent voir des images et lire des récits por tant sur des enfants pareils à eux, sur leur vie, leurs problèmes, leurs sentiments, leur situation. E t il est essentiel pour les autres enfants de se familiariser avec des jeunes handicapés. (Orjasaeter, 36)

Un docente o el mediador puede analizar la forma de encuadrar la ilustración, la paleta de colores, la escenografía elegida, la iluminación..., toda esa compleja labor que realizar el ilustrador y que muestra la visión que tiene. O la del escritor, la selección del léxico, la adjetivación, el orden que la palabra ocupe en la oración para reflejar la realidad que él ve, si es protagonista o personaje secundario, hombre o mujer... Todo ello indicará el grado de prejuicio o los estereotipos de la obra.

Sin embargo, de manera complementaria a la de del docente o del mediador, nos parece importante conocer la visión de las familias que tienen hijos e hijas con diversidad funcional y que pueden ofrecer otro punto de vista, de manera que los docentes puedan compensar la imagen del niño o la niña con diversidad funcional, ya que son quienes deben seleccionar los libros con arreglo a la calidad literaria de la obra y, al mismo tiempo, deben evitar que esa obra contenga elementos discriminatorios, si los hay, y reconocer los estereotipos o el paternalismo. El personaje con diversidad funcional debe reflejarse en las obras como «uno más, no como uno de ellos».

Por estas razones, ofrecemos una breve selección de títulos de una más amplia[2] que previamente se les facilitó a las familias de niños y niñas con diversidad funcional para conocer sus opiniones sobre la imagen que se transmitía. Los datos que exponemos se refieren a los seis libros mejor valorados por parte de las familias, dos por cada tipo de diversidad funcional que tratan: física, mental y visual. Las lecturas se han calificado entre el 0 y 10, con relación al tratamiento que recibe el tema de la diversidad funcional. Se adjuntan también algunas de las reflexiones y opiniones argumentadas para justificar la calificación.

Franz-Joseph Huainigg y Verena Ballhaus (2007). Mis pies son mi silla de ruedas. Barcelona: La Puerta del Libro

Una historia que refleja las situaciones que tiene que padecer una niña con diversidad funcional física, sobre las diferencias y tolerancias que se presentan en su día a día.

Ha sido el cuento más valorado en este grupo de diversidad funcional física con 8,4/10. Por las opiniones recibidas, podemos afirmar que presenta este tema de una forma clara, real y muy positiva para que el lector pueda aprender y conocer más cosas sobre estos niños que padecen este tipo de diversidad funcional; «Creo que trata bien temas como las capacidades que puede tener un niño con discapacidad, los sentimientos hacia otras personas que los ven diferentes y la integración sin tener en cuenta las diferencias», «Es un libro con variedad de situaciones, que creo que son reales. Creo que es un libro positivo, en el que se ve la realidad», «Cuando las personas conocen y están acostumbradas a tratar con personas discapacitadas, enseguida se dan cuenta que no necesitan que les tengamos lástima, solo entenderlas y ayudarlas cuando nos lo pidan. Y eso se

refleja muy bien en este cuento».

Guillermo Fesser y Víctor Monigote (2013). Ruedas y el enigma del Campamento Moco Tendido. Madrid: Alfaguara

Este libro destinado a niños a partir de ocho años, relata la historia de un peculiar detective que cuenta con la ayuda de Ruedas (una niña que se desplaza en silla de ruedas) para resolver los casos. Un relato que presenta la integración de este tipo de niños como algo normal y con grandes capacidades para poder hacer todo lo que se propongan.

La valoración de las familias ha sido de 7,5. «Es bueno, porque su protagonista es una niña alegre, positiva que participa en todas las actividades como lo haría cualquier otro niño de su edad», «La protagonista se muestra como una niña alegre, atrevida y segura de sí misma. Y, además, también aparecen niños con otro tipo de discapacidades y niños con personalidades muy diversas, lo que demuestra que la variedad y las diferencias enriquecen a las personas», «lo recomiendo, porque la protagonista refleja muy bien como es el carácter de estos niños que son capaces de todo y pueden con un poco de ayuda estar integrados en cualquier situación», son algunos de los comentarios positivos que ha recibido este libro. Con respecto a los comentarios negativos, coinciden en la cantidad de páginas utilizadas por el autor; «Me parece un libro demasiado extenso para niños, es muy fácil que pierdan el interés y se aburran con la historia» o «Cuenta una historia un poco larga y pesada, es un libro para niños que estén acostumbrados a leer mucho».

Isabelle Carrier (2010). El cazo de Lorenzo. Barcelona: Juventud - FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual)

«En él, mediante una simple metáfora, se ponen de manifiesto algunos aspectos importantes de la vida de las personas: el valor de todas ellas por encima de sus condiciones y capacidades, que todas tienen sus puntos fuertes, y con los apoyos adecuados todos podemos mejorar nuestra vida». Ha sido la lectura mejor valorada por las familias que tienen hijos con diversidad funcional mental, con una calificación de 8,5. Cuenta los problemas que tiene Lorenzo para adaptarse e

integrarse en la sociedad. «Me parece un libro perfecto para mostrar las dificultades que encuentran las personas con alguna discapacidad», «Este libro describe a la perfección como un discapacitado puede desarrollarse con otros niños que no lo son. Destacando sobre todo la ayuda de esos grandes especialistas para niños con discapacidad», «En el libro se muestra cómo con apoyo las personas con discapacidad pueden hacer cualquier cosa que podría hacer otra persona sin discapacidad», opiniones que coinciden en el mensaje positivo que transmite esta historia. También encontramos reflexiones que coinciden en la necesidad de la ayuda de un adulto para que los más pequeños puedan entender este mensaje; «Creo que de la manera conforme está redactado, no es muy fácil de entender para un niño» o «Creo que si un niño lee el relato, entenderá la ayuda que le proporcionan. Sin embargo, no entenderá qué problema o discapacidad pueda tener».

Florence Cadier y Stéphane Girel (2012). ¿Quién es Nuria? Zaragoza: Edelvives

Este libro cuenta la historia de una niña con síndrome Down, «diferente a las otras niñas porque tiene cara de luna y la gente se vuelve a mirarla por la calle», calificado con un 8,4 ha gustado mucho a las familias participantes, un libro que destaca por resaltar las capacidades que tienen estos niños. «Expone el síndrome Down desde varias perspectivas y situaciones, detalla las dificultades sociales en varios entornos, explica las distintas facetas de la enfermedad, propone distintas alternativas para las personas con síndrome Down y normaliza su integración. Considero que es adecuado para los niños que desconozcan este mundo», «El libro me ha parecido muy adecuado, son situaciones que con mi propia hija he vivido», «Me gusta porque está contado en primera persona y los niños cuando lo leen se pueden poner en su lugar. En el ámbito familiar se ven las diferentes posturas de cada familiar, como es el caso de su hermano que se avergüenza de ella. Esto es algo que por desgracia a veces pasa. También se ve claramente el ámbito escolar, cuando los niños leen este libro pueden darse cuenta de que es posible compartir clase y experiencias con gente diferente a ellos y que tienen muchas capacidades». La valoración de las familias confirma que se trata de un buen libro para que los docentes puedan trabajar la integración de estos niños en el aula.

Ariel Andrés Almada y Sonja Wimmer (2012). La niña que caminaba entre aromas. Madrid: Cuento de Luz

«Una bonita historia que conmueve desde el primer momento y nos enseña que, si queremos, todos podemos transformar nuestras debilidades en fortalezas», el libro cuenta la historia de Ana, una niña ciega que desarrolla especialmente el sentido del olfato para realizar todo tipo de cosas y destacar por sus grandes cualidades. Calificado con un 9,4 ha sido el mejor valorado de todos los cuentos que han participado en el estudio. «Me ha gustado mucho el hecho de que la niña no tenga miedo o viva como una situación negativa su discapacidad. Crece, avanza, se realiza como persona con lo que tiene tal y como es, dando el máximo», «Es un libro muy bonito, personalmente me emociona; la capacidad de esta niña, su positividad, superación y el buen fondo», «Me gusta mucho, es una historia con mucho sentimiento, creo que es un libro muy bueno para trabajar en las aulas porque presenta a una niña muy positiva e independiente» y «Me gusta mucho cuando las personas se sorprenden de las grandes capacidades que tiene la niña, es un gran ejemplo para los niños que tienen este problema, como para que otros niños puedan aprender que los niños con discapacidad tienen grandes capacidades», son algunas de las reflexiones de las familias pertenecientes a la ONCE.

Victoria Pérez y Claudia Ranucci (2009). Cierra los ojos. Barcelona: Thule

Dos hermanos, uno de ellos ciego, tienen distintas formas de entender y percibir el mundo. En este cuento el lector podrá reflexionar que el mundo no es igual para todas las personas. Este cuento también ha tenido una puntuación muy positiva 9,2. «Me gusta muchísimo, la utilización de los sentidos para describir las cosas, sirve para entender como pueden ser las cosas sin utilizar la vista», «Me parece un libro sencillo y muy ilustrativo al plantearlo de una forma muy clara, como puede ver el mundo un niño con discapacidad visual y otro sin esa discapacidad. Dos enfoques para una misma cosa. Me ha gustado mucho» o «Me parece muy interesante como utilizando otros sentidos que no son la vista, se pueden conocer y entender las cosas de diferente forma». Todos los comentarios destacan la importancia de la utilización del resto de los sentidos. Este libro no ha recibido ningún tipo de comentario negativo, ha gustado mucho a todas las familias que han participado en el estudio, demostrando que se puede encontrar literatura para niños que refleje de una forma positiva y real el tema de la

diversidad funcional; «Este libro ayuda a entender que las personas con una discapacidad visual perciben el mundo de una forma diferente».

4. Doce lecturas para una clasificación de LIJ desde una perspectiva inclusiva

De la oferta editorial española se han seleccionado doce obras literarias publicadas en España entre 2000 y 2016 en las que se tratan distintos tipos de diversidad funcional que vienen a completar las propuestas en otros trabajos (Martínez et al., 1996; Hoster y Castilla, 2003; FGSR, 2007; Pena, 2014; Pomares, 2014).

Concepto de discapacidad y valoración de la diferencia

Roberto Aliaga y Roger Olmos (2011). Superhéroes. Madrid: Anaya

Superhéroes aporta una visión distinta y sorprendente de las personas con diversidad funcional. Roberto Aliaga y Roger Olmos muestran un colegio de educación especial como una escuela de superhéroes en la que la maestra, la señorita Merche, les enseña a utilizar sus poderes. A la clase acuden niños con pluridefiencias, discapacitados intelectuales severos y profundos con edades mentales muy inferiores a su edad cronológica; niños con escasa reacción a estímulos, que parecen estar en otro mundo... Aunque Aliaga no describe todas estas problemáticas en el texto, pueden ser reconocidas con facilidad por cualquier profesional o familiar de un niño o niña de estas características, gracias a las magníficas ilustraciones de Roger Olmos. El tándem de autores realiza un recorrido genial por un aula de uno de estos centros específicos. El texto es original, perspicaz, divertido y muy real Las ilustraciones están repletas de referencias intertextuales que remiten a los cómics de superhéroes o a las películas de ciencia ficción. Olmos presenta a los niños con discapacidades reales, con miradas vacías, deformidades o estereotipias sin caer en el mal gusto. Este álbum ilustrado demuestra que la LIJ puede ayudar a comprender un poco mejor a estos superhéroes con diversidad funcional de carácter severo y profundo y, al mismo tiempo, despertar la empatía por todos los profesionales que se ocupan de ellos.

De tipo motor

Daniel Nesquens y Riki Blanco (2007). Como pez en el agua. Barcelona: Thule

Como pez en el agua presenta a Sebastián, un niño al que le encantan el agua, el mar, la lluvia... Le gustan tanto que querría llamarse Océano. El título del álbum resume perfectamente cómo puede sentirse un chico con discapacidad motriz en el agua. En el líquido elemento puede desplazarse a su gusto, es ágil, fuerte, sus brazadas alcanzan gran precisión, técnica y velocidad. Océano quiere ser un nadador extraordinario y entrena duro cada tarde después de clase. Gracias a la natación, el protagonista tiene una ilusión, se fija objetivos para poder participar en los Juegos Olímpicos del 2020. El texto de Daniel Nesquens es bello y, aunque no se nombra la discapacidad del niño, quedan perfectamente reflejadas su personalidad, metas y aspiraciones. Son las ilustraciones de Riki Blanco las encargadas de mostrar la silla de ruedas de Océano, el agobio que siente el protagonista en las piscinas o playas repletas de gente en días de verano, su taquilla del vestuario llena de imágenes de ballenas, pulpos, tiburones y delfines, pero también las que nos muestran la felicidad que embarga al protagonista al flotar en el agua, recorrer con la fuerza de sus brazos las calles de la piscina, o disfrutar el aroma de los días de lluvia. Océano quería ser tan libre como un pez y termina consiguiéndolo.

De tipo visual

Ariel Andrés Almada y Sonja Wimmer (2012). La niña que caminaba entre aromas. Madrid: Cuentos de Luz

La ilustración a doble página de un pájaro negro que oculta parte del rostro de una niña y el texto que toma el punto de vista de esta –«Cuando Ana nació todo estaba a oscuras»– son el comienzo de una obra delicada y poética. En ella hay dos partes diferenciadas: una primera en la que la niña, ciega, descubre su habilidad para hacer felices a los demás a partir de los platos que crea en la cocina; y una segunda parte en la que la niña descubre sus sentimientos hacia un niño.

El texto de Alamada, y las ilustraciones de Wimmer que muestran la evolución de la niña acompañan a Ana en la forma de afrontar su ceguera y desarrollar una mayor sensibilidad para percibir los sentidos: el olfato, el tacto, el oído... para conocer los colores o identificar los recorridos por la casa mediante los olores de los objetos. Será cocinando con su abuela cuando Ana se descubra a sí misma «a pesar de ser diferente podía hacer cosas muy especiales». El amor, el agradecimiento, hacer felices a los otros y la forma de vencer las dificultades son algunos de los temas que trata. Ana es la protagonista de una historia en la que no hay lugar para la tristeza ni el desánimo, en el que la niña se muestra independiente y aprende a convive y a superar su ceguera.

De tipo auditivo

[3]

Gloria Cecilia Díaz y Chata Lucini (2000). Óyeme con los ojos. Madrid: Anaya

El inicio de la estrofa de Sor Juana Inés de la Cruz sirve de título apropiado para esta obra protagonizada por un niño, Horacio, que sufre de una pérdida auditiva adquirida. Horacio es un niño curioso, reflexivo que se plantea cuestiones sobre sí mismo, sobre su sordera –«Como mis ojos son mis oídos, y mis manos, mi voz». «A veces me da rabia ser sordo. Me da rabia no oír tu voz ni la de papá, ni la de Claudio, ni la de Banu, ni los maullidos de Raimundo, ni los gritos de la gente en el estadio cuando voy a ver los partidos de fútbol...»– y sobre los demás. Esta curiosidad le ayuda a convivir con su sordera, aunque sienta en ocasiones el eco de las voces y de los sonidos que significaron y significan algo en su vida.

La obra plantea la vida de Horacio en la familia, en la escuela, sus dudas, al tiempo que refleja la vida de otra niña sorda, Diana, unidos ambos en la distancia por un personaje inicialmente antagónico, Beatriz, que observa con crueldad y temor a aquellos que tienen alguna diversidad funcional. La evolución de este personaje muestra que los rechaza por miedo a convertirse en uno de ellos, pero muestra también la asunción de la realidad y un cambio hacia una actitud positiva. La prosa de Gloria Cecilia Díaz, sensible, rica, refleja la actitud de la sociedad ante las personas con diversidad funcional: la familia que la acepta, el niño que se supera, la vecina que rechaza, la asistenta que se compadece. Es de destacar el papel que la familia y la escuela representan en la historia, así como la importancia para «ver» que tiene la lengua de signos. Asimismo, la obra incorpora correspondencia en la historia de Diana y Beatriz, un poema de García Lorca –El niño mudo–, referencias a Charles Chaplin, a la pintura de Miró y a la arquitectura modernista catalana que se reflejan junto a las escenas de la vida de Horacio en las escasas ilustraciones que abren los capítulos Se trata de un hermoso y conmovedor texto.

Gonzalo, Moure y Fernando Martín (2002). Palabras de caramelo. Madrid: Anaya

El protagonista de la historia es Kori, un niño saharaui de 8 años sordomudo que vive en Smara, campamento de refugiados en Argelia. Asiste a una escuela especial y sufre el menosprecio y el acoso de los niños que acuden a la escuela no especial. Sin embargo, a Kori no le importa, son los camellos los que realmente le fascinan. Le gusta de ellos su andar lento y elegante y, sobre todo, su manera de hablar, porque para Kori cuando rumian, mueven la boca como las personas. Tras el nacimiento de un huar, hijo de camello, Kori se siente feliz y entabla una estrecha amistad desde el primer momento en que lo abrazó y movió los labios: Kori pensó que lo estaba nombrando como hacía su madre o su profesora cuando le hablaban. Kori encuentra en el huar, al que llama Caramelo por su color y suavidad, la posibilidad de dar forma a sus pensamientos viendo cómo el camello mueve los labios; pero Kori no conoce la escritura, nadie se la había enseñado y siente la necesidad de conocerla para poder poner sobre el papel las hermosísimas palabras que Caramelo le decía, para poder transcribir todas las conversaciones que ambos tenían. Así es como Kori pide a su maestra Fatimetu que le enseñe a leer y a escribir. Por eso, Kori puede escribir las más bellas palabras que nunca le dijo nadie y que leyó en los labios del camello antes de morir. Kori crece y va superando su sordera, consigue hablar y llega a ser un reconocido poeta, desde la independencia que fue adquiriendo desde niño cuando le pidió a su maestra que le enseñara. Las ilustraciones que acompañan el texto muestran distintos personajes y escenarios del campamento saharaui.

El autor, Gonzalo Moure, crea una historia donde afronta dos realidades que en principio deberían haber impedido que Kori pudiera llegar a ser lo que fue: el campamento de refugiados y la sordera. Pero este libro es el compromiso del autor con ambas realidades y en él muestra la superación de las dificultades cuando uno se lo propone y está apoyado por la amistad. El deseo imperioso de Kori de poder transcribir las bellas palabras de Caramelo lo lleva a comprender la necesidad de aprender a leer y a escribir. De ninguna manera Kori quiere que se pierdan, porque en ellas reconoce la poesía, aunque en su vida nunca nadie le hubiese explicado qué significaba, ni esta ni otras muchas palabras. Sin embargo, él sí sabe percibir la sensibilidad y hermosura que transmite.

De tipo intelectual

Gusti (2014). Mallko y papá. México: Océano Travesía

Es difícil catalogar qué clase de libro es Mallko y papá, porque es uno y muchos a la vez. Es un diario en el que un padre recoge los progresos de su hijo; es un collage en el que se incorporan escritos, poemas, dibujos infantiles, opiniones y consejos de todas las personas importantes para el autor, que le han acompañado en el proceso de aceptación del hijo distinto; es cómic, libro ilustrado y storyboard. Mallko y papá nos acerca al hijo y nos deja conocer al padre, costumbres familiares, referencias musicales, visitas al médico, juegos, preocupaciones y felicidad.

Se trata de un completo libro ilustrado completo y a la vez complejo. Lo primero que llama la atención es la honestidad con la que Gusti se enfrenta a la realidad de tener un hijo con síndrome de Down. Un hijo que no es como él había imaginado, para el que no estaba preparado. Mallko y papá es una historia sobre aceptación y sobre amor incondicional, dolor y rabia, familia y valentía, supervivencia y futuro. Es un libro hecho de errores y de amor, que refleja el valor de las madres, que los adultos pueden aprender de los niños, que los hermanos de niños con diversidad funcional son más valientes que muchos padres.

Mallko y papá es también un libro informativo sobre el síndrome de Down. Sin pretenderlo resulta ser una guía para cualquier familia que recibe la noticia de que su hijo o hija recién nacido tiene trisomía del par 21. Gusti habla sobre el proceso de aceptar a un niño con síndrome de Down sin tapujos, con sinceridad, sobre las enfermedades asociadas que conlleva tener un cromosoma de más. Convierte las cardiopatías en poemas de amigos; da nombre y apellidos a todos los especialistas involucrados en el seguimiento de su hijo: pediatras, neurólogos, endocrinos, logopedas, homeópata, fisioterapeuta, psicólogo... sin quitarles la bata los convierte en personas, transforma los medicamentos en ilustraciones para comprenderlos, humanizarlos y convertirlos en algo más cercano. Recoge la importancia del juego, la música y las múltiples repeticiones

para el aprendizaje.

Mallko y papá es también un catálogo de imágenes, de técnicas variadas, un muestrario de colores y grafías sobre la diversidad funcional, en el que el ilustrador se muestra ante todo como padre y nos enseña que donde se dice discapacidad, se debe leer capacidad.

Trastorno del espectro autista

André Neves (2015). Tono. Santa Cruz de Tenerife: Diego Pun

Tono es la historia de dos hermanos: uno de ellos es el narrador, el otro, Tono, un niño solitario, que vive en un mundo propio, ajeno al mundo de los demás. El hermano, que aparece siempre perfectamente dibujado frente a la silueta de Tono, en la que destacan sus ojos y su cabeza llena de pájaros, intenta comprender el mundo de Tono, su diversidad.

Su hermano se interroga constantemente sobre las razones por las que Tono es así. Hasta que un día Tono se dirige a él y comparte con él su mundo –«Ven»–. El hermano, al ver a Tono, se percibe enjaulado, es su hermano Tono quien lo enseña a volar en su mundo, oculto para el resto. Los pájaros, metáfora de la libertad que está presente en la ilustración constantemente, lo llevan a volar, le muestran, lo instruyen. Tono tiene una cabeza llena de pájaros, un cuerpo lleno de pájaros, en ocasiones es un pájaro. La familia presenta cierta cohesión –solamente aparece una vez en las ilustraciones– y parece que intenta entender a Tono, cada uno en su mundo: la madre y las comidas, el padre y el rock'n roll, la abuela y sus las historias, el cabello azul de la tía.

Tono es un texto poético en el que la soledad, el silencio, la melancolía, definen al personaje, pero este es capaz de compartir desde ese silencio su mundo con su hermano. Es posible hallar caminos para la comunicación que se reflejan en las también poéticas ilustraciones.

El álbum hay que leerlo desde dos puntos de vista: el del narrador, el hermano de Tono, y en el de Tono. Cada uno de estos dos puntos de vista aporta una visión del conjunto, de la relación entre los hermanos. Si Tono tiene un TEA, su hermano intenta adaptarse a la situación, logra cierta empatía con Tono, y, al final aprende de él, porque siente la necesidad de comunicarse con su hermano. Debe superar el aislamiento en el que vive Tono, el escaso lenguaje que utiliza Tono, porque el suyo no obtiene respuesta, no hay retroalimentación, salvo ese sencilla y significativo «Ven». Finalmente, logra algo difícil: disfrutar con su

hermano jugando en su propio mundo.

Trastornos del lenguaje y la comunicación

Trastornos de la expresión oral

Jean-Marc y Derouen-Laure du Faÿ (2013). ¡Voy a Comedte! Madrid: Kókinos

¡Voy a Comedte! es un divertido álbum ilustrado que narra la historia de un lobo hambriento que, además, tiene una alteración del habla. Este lobo se esconde en el bosque en busca de una presa para satisfacer su apetito, pero tiene la mala suerte de encontrarse con dos conejitos mucho más listos que él. En este álbum, el lobo parece menos malvado por sus dificultades de articulación. Jean-Marc Deruen sabe reflejar perfectamente en el texto el habla de este lobo dislálico. La dicción del lobo hace que los lectores de las primeras edades lo sienten muy cercano, ya que todos pasan o terminan de superar por ese periodo evolutivo de dominar los fonemas de su lengua materna. Con tan solo cinco colores (blanco, negro, rojo, amarillo y azul) Laure du Faÿ plasma unas situaciones humorísticas y el lobo de los cuentos tradicionales infantiles ya no parece tan malo.

Trastorno específico del lenguaje

Javier Sobrino y Pablo Amargo (2007). ¿Qué le pasa a Lucía? Valencia: Tàndem

El título del álbum ilustrado ¿Qué le pasa a Lucía? refleja una pregunta que muchas familias se hacen cuando tienen un niño con cualquier trastorno del desarrollo. En este caso, los autores nos acercan a los niños que están a caballo

entre el trastorno específico del lenguaje y el autismo. Lucía es una niña que no habla, aunque todo parece estar normal. El inicio tardío de su lenguaje lleva a unos preocupados padres a comenzar un peregrinaje por distintos especialistas, hasta que logran dar con un diagnóstico. Cualquier padre de un niño con autismo o trastorno específico del lenguaje reconoce las etapas por las que pasa esta familia, que Javier Sobrino y Pablo Amargo reflejan de forma enigmática y algo mágica. Texto e ilustración nos van dando pistas que debemos descubrir para intentar averiguar lo que familia, médicos y especialistas tardan en diagnosticar, sin ponerle nombre en ninguna página.

Cuando por fin empieza a comunicarse, lo hace de forma distinta, con dificultades de articulación, sintaxis o léxico, con risitas sin sentido en ocasiones. Sobrino y Amargo nos enseñan la historia de una niña que podría enclavarse perfectamente dentro de los síntomas que muestran los niños con trastorno específico del lenguaje, de tipo semántico-pragmático.

Afasia adquirida

Heinz Janisch y Helga Bansch (2003). ¡Zas Pum! Salamanca: Lóguez

¡Zas Pum! cuenta la historia de Segismundo, un pajarito que pierde la capacidad de hablar tras caerse de un árbol. Nuestro amigo se siente muy triste e inútil tras la caída, pero descubre la manera de poder seguir siendo útil y valioso para la sociedad. Los autores narran de manera sensible una preciosa historia de superación con doble lectura para los niños y para los adultos. Los niños se enamorarán del pajarito de gran pico, ojos diminutos y gafas de aviador que pinta Helga Bansch. Los mayores probablemente conozcan a algún amigo que haya perdido el habla y saben lo difícil que es verse privados del lenguaje tras sufrir un ictus o cualquier otro accidente vascular. En este álbum ilustrado texto e imágenes transmiten y narran dolor, angustia, frustración... hasta llegar a la aceptación de las dificultades y a volver a enfrentarse a la vida, aprendiendo a vivir con los problemas. Es fácil reconocer en este cuento de Heinz Janisch los síntomas de una afasia adquirida y la paleta de colores elegida por esta gran ilustradora nos ayudan a comprender los sentimientos del pajarito protagonista.

Trastornos por déficit de la atención con hiperactividad

Almudena Taboada y Ulises Wensell (2011). Urko, el osezno. Madrid: SM[4]

En Urko, el osezno, Taboada y Wensell nos acercan al trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Urko es un osezno nervioso e inquieto, con conductas disruptivas en la escuela que dificultan el establecimiento de relaciones de amistad. La maestra y los compañeros idean una estrategia por medio de un juego para que comprenda que tiene que cambiar. El texto de Almudena Taboada puede ayudar a que los niños comprendan que tienen que ser pacientes y ayudar a los niños más movidos por medio del trabajo cooperativo. Las ilustraciones nos muestran al Ulises Wensell puro, con su reconocible estilo afectivo, de pincelada tierna y amable, amante de la naturaleza y los animales. Con sus gouaches y acuarelas refleja con mucho sentimiento esta pandilla de osos.

5. Referencias bibliográficas

Cerrillo, P. (2016). El lector literario. México: Fondo de Cultura Económica.

Cruz, J. (1995). Luces y sombras: el ciego en la literatura hispánica. Madrid: Escuela Libre Editorial - Fundación ONCE.

Cuevas, M. (2005). La imagen de los discapacitados en la literatura. Badajoz, Diputación de Badajoz.

Curry, G. (2010). «El realismo de los personajes y el valor de la ficción». En: Levinson, J. (ed.). Ética y estética: Ensayos en la intersección. Madrid: Antonio Machado.

Díaz, A. (2011). «O estigma na discapacidades na literatura e na publicidade». Maremagnum, 15: 115-122.

Frye, N. (2007). La imaginación educada. Barcelona: Sirtes.

Fundación Germán-Sánchez Ruipérez (2007). La discapacidad en la literatura infantil y juvenil. Salamanca: Fundación Germán-Sánchez Ruipérez, Fundación CNSE, Servicio de Asuntos Sociales de la USAL.

Hoster, B.; Castilla, A. B. (2003). «La literatura infantil, medio para la integración de personas con dificultades». Escuela Abierta, 6: 183-227.

Lledó, A. (2013). Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva. Madrid: CCS.

Martínez, F.; Grande, M.; Escolar, M. (1996). Personajes rotos de la literatura universal. Madrid: Escuela Libre Editorial - Fundación ONCE.

Orjasaeter, T. (1981). Le rôle des livres pour enfants dans l’intégration des jeunes handicapés à la vie quotidienne. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000047616_fre> (consultado: 20 de

enero de 2017).

Pena, M. (2014). «El libro infantil como pilar de la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística». En: Yubero, S.; Larrañaga, E. (coords.). Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora. Cuenca: CEPLI-UCLM.

Pomares, P. (2014). «Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad». Recuperado de: <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicacions-posters/tema-2/392748.pdf> (consultado: 20 de enero de 2017).

Rorty, R. (1991). Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.

Rosing, T. M. K.; Falci, N. M. (2004). Edgar Morin, religando fronteiras. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.

Rossenblat, L. M. (2002). La lectura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.

1. La valoración de las obras y las opiniones de los familiares pertenecen a un estudio que David Belda Martínez está llevando a cabo en la Universidad de Alicante sobre el tratamiento que recibe la diversidad funcional en la literatura Infantil, Las valoraciones han sido realizadas por familias pertenecientes a las asociaciones; AFANIP, ASPRONA, ONCE y FAULA TEATRE.

2. Forma parte del trabajo citado anteriormente.

3. Se incluyen en este punto estas dos obras por considerarlas representativas de la LIJ a comienzos del siglo en el tratamiento de la diversidad funcional.

4. Urko, el osezno pertenece a la colección Cuentos para sentir. Una serie creada por Almudena Taboada y diferentes ilustradores para educar emocionalmente a los pequeños y ayudarles a comprender distintos trastornos. Los cuentos incluyen orientaciones y pautas para los padres.

-

3

-

La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil

CONSOL AGUILAR RÓDENAS

Universitat Jaume I

1. La legislación

La legislación avala la necesidad y la urgencia de la integración del género en la formación e investigación en literatura infantil y juvenil (LIJ). La integración del principio de igualdad en la política de educación aparece recogida en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres (art. 25 punto a, art. 24 a y b (libros de texto y material educativo) y, en concreto, en el art. 24 c que subraya la necesidad de integrar en la teoría y la práctica el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado. Igualmente las diversas Leyes de Igualdad autonómicas recogen esta necesidad. También la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, que en su artículo 7 establece que en la formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad. El derecho a la igualdad y a la no discriminación, principios básicos de los derechos humanos se recogen en el articulado de la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 1, art. 2) y en la Constitución española (art. 14), así como en la Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos de Naciones unidas el 26 de septiembre de 2014 para combatir la violencia y la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Pero toda esta legislación ¿se traduce en una implementación curricular que salvaguarde los derechos humanos ligados a la construcción del género, llega a la práctica en las aulas? ¿Cómo aparecen el género, la igualdad, la diversidad sexual, la violencia de género, en las guías docentes de DLL y de DLIJ de la titulación de maestro? ¿Dispone el profesorado de la formación adecuada en género?

2. LIJ, currículum educativo y feminismo

Carmen Rodríguez (2014: 33-35) destaca el papel de los contenidos escolares del currículum, como instrumento de configuración de las estructuras sociales, de construcción de nuestro colectivo simbólico y de nuestra identidad de género, y evidencia la existencia de una «ablación de memoria», desde una visión curricular excluyente que, además, justifica las desigualdades, puesto que se invisibiliza a las mujeres en experiencias, participación y competencias.

Desde la LIJ (Aguilar, 2006, 2008), el género, considerando su papel en la producción de la desigualdad, puede abordarse desde tres espacios que nos aportan tres tipos de categorías para su análisis:

a) La teoría educativa feminista occidental contemporánea, que nos aporta una categoría social, que ha sido redefinida, ampliada y enriquecida desde los diversos feminismos con dos finalidades: comprender la desigualdad de género y plantear acciones para la transformación social. Su comprensión va unida a las diversas olas del feminismo.

b) Los estudios de mujeres, que nos aportan una categoría histórica, para visibilizar la omisión de la mujer en el discurso histórico y recuperar su aportación.

c) Los estudios culturales, desde donde el género se articula como una categoría política incluyendo dos aspectos inseparables: el género es un elemento que constituye las relaciones sociales de acuerdo con nuestra percepción de la diferencia y, además, es un elemento inherente a las relaciones de poder.

Si queremos abordar el género desde la LIJ, como ya hemos comentado, también hace falta aproximarse desde el feminismo para poder contextualizar

adecuadamente el género. Desde este espacio, cronológicamente (aunque pueden solaparse en el tiempo en algunos casos; recordemos que no hay un feminismo, sino que existen, y en ocasiones coexisten, diversos feminismos) se describen una serie de olas (Gamba, 2008, De las Heras, 2009, Barba, 2016). Cada teoría sitúa las olas en un sitio u otro, si bien las más generalizadas son las siguientes:

a) Las pioneras: comprende desde la Revolución Francesa hasta mediados del siglo XIX. El debate se centra en la igualdad de la inteligencia y la reivindicación de la educación.

b) La primera ola: corresponde al feminismo ilustrado, con la vindicación de los derechos de la mujer: el derecho a subir al estrado, la igualdad de la inteligencia y de la vindicación de la educación. Este feminismo ilustrado en nuestro país no se produce hasta bien entrado el siglo XX.

c) La segunda ola: se extiende desde los sesenta hasta la actualidad. Incluye el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. El primero defiende la transformación de ese espacio y el segundo, generar un nuevo espacio. Se incorpora la idea de que lo personal es político. Recordemos que no podemos trabajar el feminismo sin trabajar todos los otros -ismos (clasismo, racismo...).

d) La tercera ola: empieza a finales de los noventa e incluye a todos los nuevos feminismos que han ido generando mujeres muy jóvenes que se quieren alejar del esencialismo, porque todas las mujeres no son iguales, y que quieren incluir su cuerpo visto de otra manera, como una transgresión, una pluralidad de opciones.

e) La cuarta ola: es el ciberfeminismo. Contamos con proyectos de aproximación a la LIJ desde las teorías feministas como el coordinado por Celia Vázquez (2010).

Giroux en su reflexión sobre el género desde la pedagogía crítica (Giroux, 1999: 173-180), argumenta que la educación produce, además de conocimiento, sujetos políticos. La educación, defiende, debe ofrecer alternativas de resistencia al abuso del poder y del privilegio, planteando que las culturas se configuran dentro de relaciones asimétricas de poder, y que la educación crítica debe

reconocer las otras maneras en las que la gente aprende o asume posiciones de sujeto particulares. Carlos Lomas y Amparo Tusón (2001: 9) nos recuerdan que en el ámbito de la investigación sobre las identidades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer). Es decir una diferencia biológica se transforma en discriminación social y cultural. Y en esta construcción no debemos olvidar la diversidad sexual, García, Sala, Rodríguez y Sabuco (2013: 273) evidencian la construcción esencialista de los sexos subrayando la necesidad de analizar críticamente que lo que se percibe como «natural» o «normal» no lo es, es el resultado de una construcción social y cultural, por ejemplo, desde las leyes, concreta.

Es decir, el debate desde la LIJ sobre el género debe incluir cómo se construye el género desde las distintas maneras de ser hombres y mujeres, desde identidades hibridas, desde diversas opciones sexuales ligadas a la visibilización LGTBIQ+, presentes junto a la heterosexualidad normativa. Valeria Flores (2009) analiza la «naturalización» de las significaciones imaginarias en la LIJ y concluye que la diseminación del sexismo mediante la LIJ adquiere características de violencia simbólica e invisible. La significaciones imaginarias definen y estipulan lo que para la sociedad será valorado o rechazado, qué imágenes configuran el ordenamiento social y sexual. En la misma línea, Dolores Romero argumenta que el discurso hegemónico (una heterosexualidad obligatoria y de un marco binario jerarquizado), niega otras formas de actuar el género distintas a las inscritas, «silenciando, invisibilizando, obstaculizando e incluía penalizando las formas de actuar el género que se salan de la norma» (Romero, 2011: 180).

3. Algunos puntos fuera de campo

Algunos aspectos que deberíamos tener en cuenta, que parecen obviedades pero que en la práctica no resultan tan evidentes, son los siguientes:

1) Para sensibilizar y formar al estudiantado, previamente el profesorado debe estar sensibilizado y debe tener formación en género.

Cuando el profesorado carece de formación no puede formar, y el resultado es que los futuros/as docentes en su formación inicial, carecen de herramientas de análisis para identificar y transformar los elementos que mantienen y reproducen la desigualdad sexual. La solución al problema en ocasiones se enfoca, también desde la LIJ, desde la necesidad de dotar al profesorado de materiales específicos para tratar el tema. Pero ¿pueden utilizarse adecuadamente los materiales sin una base conceptual adecuada? Es importante disponer de materiales, pero lo es mucho más tener un profesorado formado que pueda disponer de criterios fundamentados científicamente para, por ejemplo, seleccionar libros adecuados ligados al género, porque no todo vale. La formación sigue siendo un tema sin solucionar (Aguilar, 2009, 2013). Esta necesidad ya se ha apuntado tanto desde el género (Bejarano-Mateos, 2014) como desde la LIJ (López-Encabo, 2003: 753-754).

2) La LIJ tiene valor por sí misma, no tiene un valor subsidiario en función del género.

No es negociable el criterio de calidad literaria y estética que deben cumplir los libros que se incluyen en la biblioteca de aula o en los listados de lectura ligados al Plan de Lectura del centro. Es decir, que la temática de un libro sea el género, no lo convierte automáticamente en un libro de calidad literaria y/o estética. La escritora Mariasun Landa (2009) defiende:

No concibo la literatura como un «pretexto» para inculcar valores[...] soy muy sensible a la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres, a la lucha contra el sexismo y, como consecuencia, pienso que eso se ha reflejado en mis narraciones como algo natural. (p. 19)

3) La propia conceptualización del género implica un claro posicionamiento con relación a la lectura.

Es necesario aprender a analizar, criticar, reflexionar y transformar las representaciones culturales del currículum (explícito y oculto), desde una lectura dialógica y democrática de textos e imágenes, a partir de un análisis del imaginario colectivo de la LIJ. El descubrimiento y análisis de los textos e ilustraciones, conjuntamente, de estos libros ayuda a descubrir los diversos posicionamientos sobre el género y visibilizar los temas que aún son tabú en las escuelas, como la diversidad sexual (Davies, 1989; Talburt-Steinberg, 2005). Es decir, es necesario favorecer el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad de las identidades de género desde la LIJ, fomentando actitudes coeducativas, para la prevención de desigualdad, de sexismo, de violencia de género y de LGTBIQ+fobia. Desde las guías docentes el profesorado decide qué se lee y a quién se lee. Pedro Cerrillo (2010: 99) nos recuerda que el canon de lecturas escolares es arbitrario y ha sido cambiado con el tiempo (no por criterios literarios o estéticos, sino por razones ideológicas o pedagógicas), subrayando que esta característica es contraria al concepto de clásico y está instrumentalizado escolarmente, ligando la lectura de textos literarios con el logro de objetivos escolares que no tienen nada que ver con la lectura. Este investigador evidencia que el canon escolar de lecturas debería constituir una parte fundamental del programa lector de los centros educativos. Y Giroux (2005) critica que se obvie el contenido político de cómo enseñar a leer:

Bloom quiere separar la lectura como un acto de placer, de la lectura como una forma de autotransformación que conecta al lector con una conversación más amplia y lo involucra en la sociedad. [...] es indiferente al capital cultural que define su noción de autoridad y da vida a las categorías pedagógicas que utiliza

para dar significado a su definición de la lectura correcta, conocimiento legítimo, textos avalados culturalmente, valores aceptables, y usos admisibles de la literatura por sus estudiantes dentro de los circuitos industriales más amplios de la sociedad neoliberal. Enseñar a los estudiantes cómo leer, e instruir en general bajo estas condiciones, ya es involucrarse en un acto político irrefutable. (pp. 124-126)

Por eso, es necesario el acceso a las fuentes directas para poder contrastar, debatir y construir conocimiento de manera conjunta con el estudiantado. Es decir, aprender a investigar sobre LIJ, necesariamente, desde el conocimiento de los propios textos de LIJ, desde la lectura, contraste y reflexión basados en una formación lectora real. Y en ese acceso la lectura del género es esencial, así lo hacen patente Gema Lasarte y Pilar Aristizabal argumentando (2014):

Se han hecho estudios importantes con relación a la invisibilidad de la mujer como sujeto de la escritura, e incluso investigaciones de la mujer como objeto de la literatura, pero pocos son los estudios que escudriñan cómo se lee el género, cómo se interpreta el mundo femenino elaborado en la literatura. (Lasarte, 2013: 152)

Estas autoras, en su investigación relacionada con los hábitos lectores de su estudiantado, plantean dos interrogantes: «¿Por qué la mujer, realidad literaria incuestionable en la LIJ, todavía no es percibida como tal?» y «¿Por qué, siendo femenina la firma más predominante en la LIJ, se percibe en un segundo plano en las lecturas?», y concluyen que «tenemos que enseñar a leer el género, a percibir el género en las distintas lecturas».

4. Investigación y género desde la LIJ

En el nuevo Programa Marco Europeo (2014-2020), los objetivos son alcanzar el equilibrio de género en los grupos de investigación y en la toma de decisiones, además de integrar el análisis de género en los contenidos de investigación e innovación. Esto implica que el equilibrio de género se debe tener en cuenta no solo a la hora de conformar el grupo de investigación, sino también en la inclusión de los aspectos y análisis de género en las temáticas de investigación e innovación cuando sea adecuado, y en la propia gestión del programa. La investigación en LIJ sobre el tema sigue siendo un asunto minoritario y, generalmente, las personas que investigan lo hacen desde un posicionamiento feminista. Además la falta de formación en género repercute en una falta de análisis sobre la propia práctica profesional ligada a la DLL, a la DLIJ, que conlleva la ausencia de competencia investigadora sobre práctica coeducativa (García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013).

Dentro de esta investigación cabe resaltar: la visibilización de las mujeres y niñas en la historia de la LIJ; la visibilización de los movimientos de mujeres ligadas a la historia de la LIJ; la recuperación de escritoras de LIJ; la visibilización de la investigación sobre género y LIJ, y la necesidad de nuevas opciones de investigación en LIJ y género.

La visibilización de las mujeres y niñas en la historia de la LIJ

Es necesaria la inclusión en la historia de la LIJ del género. Contamos con investigaciones importantes que deben conectarse, e incluirse curricularmente, en la formación inicial del profesorado y que debe conocer el profesorado que forma a este estudiantado. David Pruneda destaca que el acto de la escritura y de la lectura no es inocente evidenciando los intereses específicos que determinan criterios de inclusión y de exclusión por parte de quién investiga (2016: 202). Porque las aproximaciones son distintas en función del posicionamiento investigador, Nelly Martinez, por ejemplo, aboga por una descolonización de la lectura de los cuentos de hadas que recupere todo aquello condenado al olvido por la cultura oficial, visibilizando la creación de (2001):

[...] otredades para reprimir y eliminar todo aquello que se juzgaba potencialmente no civilizable, o incapaz, por su misma naturaleza, de someterse a la ley del padre. En ese mundo organizado en base a escisiones y rígidas jerarquías y privado, por lo tanto, del juego de la diferencia, se reprimen el cuerpo y los instintos e incluso el placer sexual; se ejerce dominio sobre el mundo natural; se controla y aun elimina a los excluidos sociales [...] mientras se crean otros. Es de notar que entre los marginados figuraban prominentes las mujeres y los niños, grupos presuntamente depositarios de una peligrosa irracionalidad y necesitados de la férula de la ley del padre. (p. 181)

La visibilización de los movimientos de mujeres ligadas a la historia de la LIJ

Otra necesidad es la recuperación de la genealogía de mujeres escritoras desde movimientos concretos. Carolina Fernández (2004), por ejemplo, evidencia la importancia de la investigación sobre los cuentos de hadas desde el feminismo, y destaca que ya en 1972 las integrantes de la asociación inglesa Movimiento por la Liberación de la Mujer Merseyside comenzaron a reescribir y a editar las reescrituras de los cuentos de hadas tradicionales. Se ha acusado a estas reescrituras de atentar contra la tradición, pero Fernández defiende que no es así, porque investigaciones como las de Jack Zipes o Ruth Bottigheimer han recuperado un ingente número de mujeres escritoras de cuentos de hadas, al igual que los estudios críticos, que han demostrado que en el siglo XVII ya hay cuentos escritos por mujeres, como las escritoras aristócratas francesas, en los que las princesas son inteligentes, valientes y tienen independencia económica, y en segundo lugar, que las versiones de Perrault o de Grimm beben de la tradición oral, no son creaciones originales, y están enraizadas en una tradición patriarcal. Es decir, también son reescritores.

Otro ejemplo lo tenemos en Alison Lurie (1998), quien expone que a finales del XIX se establece un canon a que se adaptaron los editores, eran hombres, que publicaron una parte de los cuentos recogidos de la tradición oral, solo los que podían adaptarse a las normas sociales aceptables de las clases acomodadas. Y visibiliza que durante casi doscientos años se suprimieron relatos, se cambiaron los textos originales, se alteraron las historias, y que en cada nueva edición las mujeres hacían y decían menos cosas. Los editores victorianos censuraron: el sexo, la muerte, el mal carácter y, especialmente, la iniciativa femenina. En la actualidad se advierte, desde el comienzo del milenio, una regresión editorial incluso en editoriales pioneras en libros no sexistas, que reconocen que las colecciones diferenciadas para niños y niñas que están editando obedecen a la lógica conservadora del mercado (Rius, 2010), a la lógica «rosa» del marketing (Garralón, 2013).

La recuperación de escritoras de LIJ

Las escritoras son las grandes ausentes en los libros de texto. Ana López-Navajas destaca que las diversas investigaciones actualmente (2014):

[...] han puesto en evidencia no solo la necesidad de recuperar la memoria de las mujeres, sino también la falta de rigor de un relato histórico sesgado e incompleto que normaliza lo que no es más que un elemento de marginación que asienta un orden social excluyente: la invisibilidad de las mujeres en la memoria histórica. Los mecanismos de encubrimiento y desautorización a los que son sometidas las mantienen ocultas. Sin embargo, no existe una historia sin mujeres. «Mutilada quedará cualquier visión del pasado que haga abstracción de la aportación femenina al desarrollo histórico» (Espigado, 2004: 120). Así, ese ocultamiento resulta un activo instrumento para impedir que ese acervo de saber femenino forme parte de nuestra tradición cultural y esto representa una pérdida colectiva.

En el año 2013 se presentó una investigación en la que se analizaron 115 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO, utilizando indicadores de presencia y recurrencia, junto a otros de modo, lugar y contenido de las escritoras en los libros de texto. Los resultados muestran (López-Navajas, 2014) una escasa presencia de mujeres (12,8 %), que revela la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión de mundo que se traslada desde la enseñanza. Esto implica una considerable falta de rigor en los contenidos académicos. A medida que avanzan los cursos y las asignaturas ganan en amplitud y profundidad, las mujeres pierden peso y representación en ellas. En la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) solo son mencionadas en un 10 % de las ocasiones, pero en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO cuando algunas asignaturas, como las Ciencias Sociales o la Literatura Española y en la lengua autonómica, abordan la época contemporánea) apenas

aparecen en un 7 % de las ocasiones (Arroyo, 2013). Este es el bagaje sobre la Literatura y el género con el que llega nuestro estudiantado. También hay que destacar el trabajo para cubrir ese vacío (Lledó, 2001, 2005, 2009; Otero, 2009).

La normalización del género de las escritoras de LIJ respecto a los escritores de sus mismas generaciones sigue siendo una necesidad. Las investigaciones al respecto son escasas; sirvan de ejemplo la de Francisca Sánchez-Pinilla (2012) o la de Jesús E. Pérez (2015).

Un indicador de género es el porcentaje de mujeres que han obtenido los premios de LIJ más importantes. En el ámbito internacional, el premio Hans Cristian Andersen, otorgado por la International Board ob Books for Young Peaple (IBBY), con frecuencia bianual, creado en 1956 para premiar a los mejores escritores y escritoras de LIJ, se han concedido en sus 31 ediciones a 16 autoras (51,6 %) y a 15 autores (48,3 %). El Premio Andersen creado en 1966 para premiar a las mejores ilustradoras e ilustradores, en sus 26 ediciones se ha concedido a 4 autoras (15,38 %) y a 22 autores (84,6 %). Para entender el porcentaje también es interesante atender al contexto geográfico e histórico ligado al año en que se otorga, a quién se otorga y por qué algunos lugares tienen menos representación.

En el ámbito estatal el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, otorgado por el Ministerio de cultura, anual, creado en el año 1978, se ha concedido en 38 años a 10 mujeres (26,3 %) y a 28 hombres (73,68 %). La desproporción es evidente. La naturalización de la desigualdad también. Las escritoras premiadas han sido Montserrat del Amo (1978), Ana Maria Matute (1984), Carmen Conde (1987), Carmen Vázquez Vigo (1992), Fina Casalderrey (1996), Elvira Lindo (1998), Mariasun Landa (2003), Maite Carranza (2011), Laura Gallego (2012) y Ledicia Costas (2015). En ilustración han obtenido el primer premio en treinta años, 11 mujeres, el 36,6 %.

Jesús E. Pérez (2015) investiga sobre la presencia de escritoras en la LIJ española de los últimos treinta años, centrándose en el libro juvenil escrito en castellano. En los listados de libros elaborados con respecto a su vigencia y su calidad literaria, Pérez (2015: 15) reflexiona sobre la variable «género» en la relación de los cien libros de la LIJ española más destacados del siglo XX, incluyendo cualquier lengua oficial del estado. Y se pone de manifiesto que el porcentaje de escritoras e ilustradoras es muy bajo (el 35 %), y algo ocurre parecido en otras selecciones de este tipo. También aborda la historia de las

narradoras españolas en LIJ (1931-1980), sobre lo cual destaca (Pérez, 2015: 26-27):

La presencia de narradoras españolas de LIJ es creciente a lo largo del siglo XX hasta la actualidad, momento en el que se supera el 50 % de autores [...]. Cabe destacar la desproporción entre la presencia de las mujeres en la narrativa juvenil y los galardones que reciben.

Isabel Tejerina también aborda este listado de los cien mejores libros del siglo XX (2005) y subraya lo siguiente:

Otro aspecto en el que merece la pena detenernos se refiere a la identidad de género de los escritores reseñados. De los 100 autores de esta antología, hay 76 hombres y 24 mujeres. Representan, por lo tanto, las mujeres una cuarta parte del total. Entre ellas, se encuentran autoras de todas las nacionalidades que con sus poderosas creaciones han alimentado de modo muy estimulante el imaginario y la iniciación a la literatura de niños y jóvenes durante generaciones: Beatriz Potter, Selma Lagerlöf, Richmal Crompton, Elena Fortún, Tove Jansson, Astrid Lindgren, María Gripe, Ana María Matute, Úrsula Wölfel, Ligia Bojunga Nunes, Christine Nöstlinger, Kvéta Pacovská...

La recuperación de escritoras e ilustradoras como Maria Teresa León o Lola Anglada, así como el reconocimiento de otras autoras contemporáneas, es necesaria. Su visibilización es importante, porque, como defiende Rosa Montero (2015):

A medida que las mujeres se van incorporando masivamente al mundo de la escritura creativa, entre todas vamos añadiendo símbolos nuevos al mundo del imaginario colectivo. Símbolos nacidos en la intimidad de lo femenino que, una vez sacados de las sombras por las mujeres, pueden ser utilizados por todo el

mundo. (p. 226)

La visibilización de la investigación sobre género y LIJ

Debemos considerar algunas de las investigaciones que sobre el tema se han realizado hasta el momento y que condicionan la investigación en LIJ desde la DLL reproduciendo esta misma desigualdad que se pretende combatir, por ejemplo, no es suficiente con que la protagonista de una historia sea una niña para que un texto no sea sexista, o tampoco lo es únicamente porque el protagonista de la historia sea un niño. Desde la investigación sobre todos estos recursos, por ejemplo, se puede cuestionar el concepto de amor ligado a distorsiones como la VDG, y proponer, como alternativa transformadora de la desigualdad, el modelo de relación afectiva y sexual que une ética y deseo (Gómez, 2004).

Profundicemos un poco en el ejemplo. El imaginario literario del estudiantado de formación inicial de maestro pasa por Disney (Aguilar, 2015a), se centra en un modelo concreto de las relaciones amorosas: el amor romántico centrado en las princesas. Desde el feminismo esta idea ha sido muy analizada (Aguilar, 2015b). Por ejemplo. Esteban y Távora (2008) defienden que el amor romántico o pasional, es parte intrínseca de la subordinación social de las mujeres debido a su conceptualización y a las experiencias amorosas que promueve. Estas investigadoras defienden que la organización social en la que vivimos ubica de manera diferente, desigual y jerárquica, a hombres y mujeres y que, todo esto, influye decisivamente en la conformación de la subjetividad de muchas mujeres; consecuentemente, debemos profundizar, además de en las condiciones externas de la desigualdad, en las condiciones internas que potencian la hegemonía masculina favoreciendo la subordinación de las mujeres. En su investigación revisan algunas autoras feministas que han investigado en torno al amor y la subjetividad femenina, indagando en los procesos a través de los cuales las figuras masculinas llegan a tener un papel tan destacado en la construcción de la identidad femenina como la socialización jerárquica, diferente para las niñas y los niños, y el poder que conlleva y de qué manera este modelo de dependencia temprano, de aprendizaje de la sumisión, va a reaparecer posteriormente en las relaciones de pareja. Un concepto de amor ideal que no siempre se corresponde con una experiencia afectivo-amorosa positiva, pero que es esencial para su

formación identitaria como sujetos. Una relación desigualitaria que produce insatisfacción. En su investigación señalan que los esquemas dicotómicos masculino/femenino, hombres/mujeres, heterosexualidad/homosexualidad... siguen presentes en casi todos los discursos. Sin embargo, no por fuerza el amor romántico debe ir unido a la desigualdad y a la sumisión, porque no todas las relaciones amorosas se basan en la desigualdad, la dependencia o la sumisión y, por eso, deben visibilizarse otros modelos de educación afectivo-sexual alejados de la violencia y basados en la igualdad, de modo que se combatan las relaciones de poder asimétricas y desigualitarias (Gómez, 2004). También contamos con investigación en LIJ sobre este tema (Torrego, 2014).

Este imaginario del amor romántico unido a la desigualdad, se ha aplicado a la LIJ desde ideas sin argumentar como «Las princesas se comen la libertad de tus hijas... silenciosamente», que hemos visto en pintadas o pancartas muy frecuentemente. Nadie que haya hecho un mínimo de lecturas sobre LIJ y género puede seguir defendiendo esa idea, tras encontrar otros modelos de princesas que nada tienen de sumisas y que no pueden encorsetarse en un patrón desigualitario tradicional como La Cenicienta que no quería comer perdices, La princesa enjogassada, La princesa listilla, El tesoro del dragón, ¡qué fastidio ser princesa!, La princesa bromista, ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?, ¡Tiemblen dragones!, Las princesas también se tiran pedos, El misterioso caballero sin nombre o ¿Las princesas usan botas de montaña?; obras que muestran la homosexualidad de princesas y príncipes, por ejemplo, la femenina en Titiritesa, y la masculina en Rey y rey. Y otros planteamientos diferentes como, por ejemplo, Los príncipes azules destiñen y Olivia y las princesas. Por tanto, opinar sobre LIJ desde (in)lecturas es otro de los problemas con los que se enfrenta el género.

La necesidad de nuevas opciones de investigación en LIJ y género

Existe una necesidad de incorporación de otras opciones de investigación más allá de la cuantitativa, de la representación de cuantos hombres o mujeres, niños o niñas aparecen.

La preocupación por evitar la discriminación por razón de género cuenta ya con un largo recorrido, por ejemplo, en 1987 la editorial feminista La Sal, publicó la guía para crear obras no sexistas que en la década de los ochenta la ONU encargó a Andrée Michel (1987) y, en 1999, Teresa Colomer introdujo los criterios para incorporar libros no discriminatorios en función del género, utilizado en la selección de las bibliotecas y escuelas de EE. UU. en los años setenta, en concreto los criterios seguidos en la bibliografía Little Miss Muffet Figghts Back (Colomer, 1999: 61). Otro ejemplo son las investigaciones clásicas de impacto internacional que, a lo largo de los años, han seguido esta línea, como Quels modèles pour les filles? Une recherche sur les albums illustrés (1994), o investigaciones más recientes, siempre necesarias, como Zer kontatzen dute euskal ipuinek emakumeei buruz? Emakumeen kontrako biolentzia sinbolikoaren analisi bat (‘¿Qué es lo que hay que contar en las historias sobre las mujeres? Un análisis de la violencia simbólica contra las mujeres’) (Martínez, 2012), que analiza la violencia simbólica contra las mujeres en la LIJ.

También es importante el posicionamiento de quién investiga para poder enfocar la investigación desde caminos no trillados. Es importante incorporar otros puntos de vista, como la vindicación de las protagonistas malvadas de Margaret Atwood (2006), vindicando su poder, puesto que las mujeres son seres humanos multidimensionales con facetas ocultas que también deben aparecer en su expresión literaria; o la relectura de algunas obras, no desde el contexto sociohistórico actual, sino desde la historia de las mentalidades del contexto en el que fueron escritas, como señala Alison Lurie (2004) al reflexionar sobre Mujercitas, cuando defiende que cuando apareció en su época era, en muchos aspectos un manifiesto radical, o cuando señala la revolución que supuso E. Nesbit a finales del reinado victoriano (Lurie, 1998). También la necesidad de nuevos enfoques como el realizado por Anna Díaz Plaja (2011) que visibiliza

también aquellos libros que eran ideológicamente reaccionarios o «literariamente débiles» para recuperar otros factores que se habían omitido en el periodo comprendido entre 1940 y 1960. Otras aproximaciones a la LIJ como la que incorpora, por ejemplo, Jack Zipes (2014, 2016), imprescindible para entender el tipo de política de género que transmiten textos ligados a un contexto sociohistórico concreto.

Un ejemplo sería la «disneyficación» (Giroux,1995) del imaginario literario colectivo sobre los clásicos, que constituyen una única fuente de representación sobre el imaginario literario de nuestro estudiantado (Aguilar, 2015b) que, como señala Giroux (2001: 93), modela las identidades individuales y controla los campos de significado social, y que, además, las críticas más liberales suelen ignorar el racismo, el sexismo y el ethos antidemocráticos que impregnan las películas Disney, en las cuales los temas forman parte de un discurso más amplio y privilegian algunas definiciones o interpretaciones sobre otras. Numerosas investigaciones nos alertan del reforzamiento de los textos culturales, textos que muestran roles femeninos construidos dentro de roles de género estrechamente definidos, personajes femeninos subordinados a los masculinos, que definen su poder y sus deseos casi exclusivamente en términos de las narrativas del macho dominante (Giroux, 1996, 2001 y 2003; Orenstein, 2003; Lerer, 2009).

5. La DLIJ de la posibilidad

Desde las asignaturas de LIJ podemos implementar el género en la formación inicial del profesorado. En los últimos años hemos desarrollado, desde el protagonismo del estudiantado, experiencias sobre género e igualdad (Aguilar, 2015a), violencia de género (Aguilar, 2015c) y diversidad sexual (Aguilar, 2016) que han demostrado su eficacia al trabajar a partir de libros de LIJ concretos. También contamos con cientos de recursos para podernos ayudar en nuestro propósito coeducativo desde la LIJ[5] o información en línea sobre libros LGTBIQ+,[6] por ejemplo, para poder obtener información y contrastar.

Recuperar autoras, protagonistas, obras, investigación e investigadoras es una necesidad, todavía fragmentaria, para recuperar a las mujeres olvidadas, que como afirma Ángeles Caso debemos hacer visibles desde el «campo de silencio «en el que se encuentran (2011: 14), también para que la normativa conseguida en igualdad no se quede en el papel desde la visibilización literaria curricular. Desde una DLL, desde una DLIJ comprometidas en la defensa de los derechos humanos.

6. Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2006). «Género y formación de identidades». CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 191: 7-15. Recuperado de: <http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1007025>.

— (2008). «Lenguaje, género, feminismo y LIJ». Lenguaje y Textos, 28: 113-128. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/20554>.

— (2009). «¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica?». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 64: 121-138. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418821009.pdf>.

— (2013). «Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente». Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 78: 177-183. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/95110/27430309012.pdf?sequence=1>.

— (2015a). «Gènere i formació d'identitats en la formació inicial de mestres de LIJ». En: Unitat d'Igualtat. Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I (pp. 77-82). Castelló. Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/124784>.

— (2015b). «Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales». CLIJ, 266: 22-35. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/125804>.

— (2015c). «Violencia 0 desde 0 en la formación inicial de maestros y maestras: de Barba Azul a la LIJ». En: Fundació Isonomia (ed.). Actas del Seminario Internacional contra la Violencia de Género, 18-19 de noviembre de 2015 (pp. 11-30). Castelló: Universitat Jaume I / Generalitat Valenciana/Fundació Isonomia. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/160394>.

— (2016). «Formació inicial en mestres contra la LGTBIfobia desde la LIJ». Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I 2016. Castelló: UJI. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/163519/9788416356874.pd sequence=3>.

Arroyo, C. (2013). «Escritoras silenciadas en clase de Literatura». El País, 30 de mayo. Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/05/escritoras-silenciadas-en-clase-de-litaratura.html>.

Atwood, M. (2006). La maldición de Eva. Barcelona. Lumen.

Barba, M. (2016). «Las tres olas del feminismo». about.com, 25 de abril. Recuperado de: <http://feminismo.about.com/od/historia/a/las-tres-olas-del-feminismo.htm>.

Bejarano, M.; Mateos, A. (2014). «Género y sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual?». Exedra. Suplemento de diciembre: Sexualidade, género e educação, núm. extraordinario: 127-146. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/275153601_Genero_y_Sexualidad_en (texto completo: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499908>).

Biswas, A, (2004). «La tercera ola feminista: cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta». Casa del Tiempo, 65-70. Recuperado de: <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/sep2004/biswas.pdf>.

Caso, A. (2011). Las olvidadas. Barcelona: Planeta.

Colomer, T. (1999). «La socialización cultural. Modelos masculinos y femeninos en los libros actuales». Introducción a la literatura infantil y juvenil (pp. 44-62). Madrid. Síntesis.

Davies, B. (1989): Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género. Madrid: Cátedra.

De las Heras, S. (2009). «Una aproximación a las teorías feministas». Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, 9: 45-82. Recuperado de: <http://universitas.idhbc.es/n09/09-05.pdf>.

Díaz-Plaja Taboada, A. (2011): Escrito y leído en femenino: novelas para niñas. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Esteban, M. L.; Távora, A.(2008). «El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas». Anuario de Psicología, 39(1): 59-73. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/970/97017401005.pdf>.

Fernández Rodríguez, C. (2004). «Cuentos de hadas y feminismo: a la emancipación por la fantasía». Platero: revista de literatura infantil-juvenil y animación a la lectura, 142: 17-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=854205>.

Flores, V. (2009). «Literatura infantil e imaginarios sexuales: una lectura feminista». blog escritos heréticos. 29 de abril, pág. 15. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com.es/2009/04/literatura-infantil-e-imaginarios.html>.

Gamba, S. (2008). «Feminismo: historia y corrientes». mujeresenred, marzo. Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397>.

García, R.; Sala, A.; Rodríguez, E.; Sabuco, A. (2013). «Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia». Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 1(17): 269-287. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41580>.

Garralón, A. (2013). «El “momento rosa” de la literatura infantil». Anatarambana, 20 de mayo. Recuperado de: <http://anatarambana.blogspot.com.es/2013/05/el-momento-rosa-de-la-literatura.html>.

Giroux, H. (1995). «Animating Youth: the Disnification of Children’s Culture». Socalist Review, 24(3): 23-55. Recuperado de: <http://www.henryagiroux.com/Anim8ing_youth.htm>.

— (2005). Estudios culturales, Pedagogía crítica y democracia radical. Madrid: Popular.

Gómez, J. (2004). El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa.

Barcelona: El Roure.

Landa, M. (2009). «La transmisión de valores en los cuentos». Emakunde, 75. Monográfico Cuentos infantiles y roles de género, 19. Recuperado de: <http://www.emakunde.euskadi.eus/u72-sensibil/es/contenidos/informacion/sen_revista/es_emakunde/adjuntos/emakunde

Lasarte, G.; Aristizabal, P. (2014). «Leyendo el género: Mariasun Landa». Ocnos, 12: 149-169. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.08>.

Lerer, S. (2009). La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter. Barcelona: Ares y Mares.

Lledó, E. (2001). Escriptores del mon. Unitats Didàctiques. Llicència d'estudis. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/UnitatsDidactiques.

— (2005). «Escriptores del món. Guia de recursos i orientacions didàctiques per a les literatures». Articles, 35: 86-91.

— (2009). Escritoras del mundo. Unidades Didácticas. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Recuperado de: <http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/09/Escritoras-del-mundo1.pdf>.

Lomas, C.; Tusón, A. (2001). «Lenguaje y diferencia sexual». Textos, 28: 9.

López-Navajas, A. (2014). «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». Revista de Educación, 363. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf>.

López, A.; Encabo, E. (2003). «Alicia en el país del Género: Hacia un uso coeducativo de la literatura infantil y juvenil». En: Cano, A.; Pérez, C. (2003). Canon, Literatura Infantil y Juvenil y Otras Literaturas. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lurie, A. (1998). No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

— (2004). Niños y niñas eternamente. Los clásicos infantiles desde Cenicienta a Harry Potter. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Martinez, Z. N. (2001). «Laura Valenzuela: lectura descolonizadora del cuento de hadas tradicional». Letras Femeninas, XXVII(1): 177-200. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23021271?seq=1#page_scan_tab_contents>.

Martínez, J. (2012): «La construcción de los espacios públicos y privados en la literatura infantil vasca». Investigaciones feministas, vol. 3. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/41139>.

Michel, A. (1987). Fuera Moldes. Hacía una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares. Barcelona. La Sal/Unesco.

Montero, R. (2015). El amor de mi vida. Barcelona. Debolsillo.

Orenstein, C. (2003). Caperucita al desnudo. Barcelona. Ares y Mares.

Otero-Vidal, M. (2009). El gust per la lectura. Amb ulls de dona. Generalitat de Catalunya. Recuperado de: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0063/8dc5c6-4abd-8b9b-f2a832778295/sec_ulls_dona_prof.pdf>.

Pérez, J. E. (2015). «LIJ. Las que cuentan Narradoras en la literatura infantil y juvenil Española». Espéculo, 55: 11-28. Recuperado de: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/LIJ_Formacion_lectora_edu

Pruneda, D. (2016). «Intersecciones entre la Filosofía de la Historiografía y la metacrítica literaria». Imposssibilia, 12: 199-224. Recuperado de: <http://www.impossibilia.org/intersecciones-entre-la-filosofia-de-la-historiografia-y-la-metacritica-literaria>.

Rius, M. (2010). «SOS: Vuelven los cuentos en azul y rosa». La Vanguardia, 13 de febrero. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/gente/20100213/53890218937/sos-vuelven-los-cuentos-en-azul-y-rosa.html>.

Rodriguez, C. (2014). «La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares». Cuadernos de Pedagogía, 447: 32-35.

Romero, D. (2011). «Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos». Acciones e Investigaciones Sociales, 29: 175-202. Recuperado de: <http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/29_AIS/AIS29_08.

Sánchez-Pinilla, F. (2012). «Análisis de la narrativa infantil escrita por mujeres (1920-1939)». Ocnos, 8: 57-66.

Tejerina, I. (2005). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon-literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/003f29cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html>.

Talburg, S.; Steinberg, S. (eds.) (2005). Pensando «queer». Sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Graó.

Torrego, A. (2014). «“No soy un hombre para ti”. Estereotipos de género en los best-seller juveniles». Lenguaje y Textos, 40: 137-144.

Vázquez, C. (2010). Dialógos intertxtuales 3: En busca de la voz femenina. Temas de género en la literatura infantil y juvenil de la Península Ibérica y Latinoamérica. Frankfurt: Peter Lang.

Zipes, J. (2001). Romper El Hechizo. Una visión política de los cuentos folklóricos y maravillosos. Buenos Aires: Lumen.

— (2014). El irresistible cuento de hadas. Historia social y cultural de un género. México: Fondo de Cultura económica.

5. Véanse: <https://docugenerolij.wordpress.com>, <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/130Pprop y <http://www.dipgra.es/uploaddoc/contenidos/11313/Gu%C3%ADa%20de%20lec

6. Véanse: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/125804/C.Aguilar_CLIJ_2 sequence=1&isAllowed=y>, <http://elasombrario.com/10-libros-infantiles-con-mucho-orgullo-gay> y <http://romanba1.blogspot.com.es/2015/06/seleccion-de-albumes-ilustrados-y.html>.

-

4

-

Los clásicos o el tejido de la diversidad

MARÍA TERESA CARO VALVERDE

Universidad de Murcia

1. La obra clásica y la diversidad lectora

Pensar hoy en la ideación de buenas prácticas educativas con textos y autores clásicos de la literatura no debería reducirse a un mero reconocimiento del ingenio original del hacedor o de las cualidades culturales y estilísticas de la obra, sino que convendría enfocar la cuestión desde su oportunidad para generar en el aprendizaje aquella competencia comunicativa portadora de humanismo. Ello implica visualizar el clásico desde una reflexión profunda sobre su consistencia para disponer de una perspectiva metódica adecuada a su aprendizaje formal e informal, ya que suscitar aprendizajes auténticamente competentes necesita enmadejar lo académico con lo vital, el pasado con el presente.

No obstante, en el mundo académico se mantiene al respecto una orientación curricular muy distante de estas expectativas competenciales, pues sigue apoyándose en la categorización histórico-estilística que fue avalada por Hegel con su adscripción de lo clásico a la cultura griega por contraposición a lo romántico propio de la modernidad (Aullón de Haro, 2017), con la consiguiente adscripción de lo clásico al ideal de belleza donde el espíritu determina a la materia en busca de perfección. De acuerdo con el axioma hegeliano, si los clásicos grecolatinos son las más obras más bellas (Blanco, 2011: 142), la mejor práctica artística es imitarlas. Esto supone en la educación literaria identificar como clásica la antología paradigmática de textos convertidos en modelos artístico-culturales, actitud clasificatoria de larga tradición que se remonta de la antigüedad bíblica y homérica desde donde se multiplicó el acopio de obras en catálogos y la fundación de bibliotecas a través de todo lo cual se fue consolidando un canon o inventario de lecturas.

En los inicios de la institución escolar pública española tuvo gran repercusión la enseñanza de los clásicos como obras excelsas que integraban un canon de culto destinado a prestigiar la lengua de la patria y a instruir en preceptos morales igualmente nacionalistas. Así pues, se ensalzaba la lectura del Quijote en la infancia por su decencia (Lista, 1821, vol. 1: 6). Después de dos siglos, todavía se mantiene la concepción modélica del clásico, pues en el diccionario más reciente de la Real Academia Española de la Lengua aparece como primera acepción de la palabra clásico: «Que se tiene por modelo digno de imitación en

cualquier arte o ciencia» (Real Academia Española, 2014: 548). Así pues, este fondo ideológico catalogador e imitativo sigue operando en las creencias docentes actuales con la venia institucional y justifica los comportamientos didácticos habituales que prolongan tal costumbre con tenacidad.

Pero también cabe otra manera de entender el clásico, más relacionada con su invención que con su inventario, es decir, más poética que preceptiva. Por ejemplo, Carlos García Gual (2017) se refiere a la pervivencia actual de los clásicos precisamente por sus valores atemporales que despiertan en el lector el sentido crítico. La cuestión clave del entendimiento inventivo de los clásicos está en promover su lectura con criterio personal. Esta posición teórica fue delineada con gran brío innovador por Azorín en su ensayo Lecturas españolas: «Un autor clásico no será nada, es decir, no será clásico si no refleja nuestra sensibilidad. Nos vemos en los clásicos a nosotros mismos. Por eso los clásicos evolucionan: evolucionan según cambia y evoluciona la sensibilidad de las generaciones» (Azorín, 1998: 698). Lógicamente, de esta tesis se deduce que «cuanto más se presta al cambio, tanto más vital es la obra clásica» (Azorín, 1998: 699). El otras palabras, la noción de clásico está íntimamente ligada no tanto a la unicidad de su autor como a la diversidad de sus lectores.

Esta poética de los clásicos la recibió Azorín de las teorías del romanticismo alemán sobre la literatura como espacio propio del genio imaginativo, al cual Friedrich Schlegel atribuyó una capacidad de la sociabilidad incalculable entre géneros, autores y textos para novelar o romantizar el mundo, es decir, para reinventar las figuras antiguas en otras de vida nueva donde posiblemente «Shakespeare y Cervantes entrecruzarían familiares coloquios» (Schlegel, 1994: 137). No en vano el Quijote fue para el romanticismo de Jena el clásico por antonomasia debido a su mixtura de fuentes y géneros diversos para ejercer su perspectiva crítica con ironía. Miguel Cervantes le había puesto en bandeja tal teoría cuando en el prólogo de su célebre novela invitaba a la lectura amable para la diversidad de sus lectores: «Procurad también que, leyendo vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla» (Cervantes, 2001: 18). Y los intelectuales que han sabido escrutar su sentido también destacan por sus obras de pujanza clásica, como ocurre con Borges, quien escribió: «Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto. También el texto es el cambiante río de Heráclito (Borges, 1989: 254). En otras palabras, se sostiene la hipótesis de que a través de

la lectura plural y diversa en el tejido de los clásicos se trenzan antigüedad y modernidad, por la cual cabe entender otra manera de cultivar su conocimiento que difiere del modelo academicista como la asociación poética lo hace respecto del seguimiento mimético.

Desde un enfoque educativo, importa disociar lo clásico de lo canónico, no solo porque en el canon escolar entran obras que no son clásicas –como ocurre con numerosos títulos de literatura infantil y juvenil (Cerrillo, 2013: 20)–, sino, sobre todo, porque, según los razonamientos previos, lo clásico crece gracias al fervor lector plural en diacronía y lo canónico procede de la simple recomendación académica de obras.

Así pues, la relación genuina entre el clásico y la diversidad no debería apuntar solo hacia la delimitación de lecturas por edades y etapas educativas o por temáticas de interés y niveles de dificultad, como se hace habitualmente en las loables iniciativas institucionales que organizan en los planes lectores según orientaciones canónicas y de las que son buenos ejemplos difusores de recursos en la Web sedes tales como «Canal lector» de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la «Biblioteca Encantada» de Cervantes Virtual o Leer.es del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

Interesa que, además de dichas colecciones, se propongan actividades formativas y guías de lectura, como hace el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (<http://cepli.uclm.es/informacion/biblioteca/coleccion>). De hecho el Plan de Fomento de la lectura 2017-2010, en coherencia con el horizonte de expectativas europeo basado en competencias, sobrepasa los cauces tradicionales cuando deposita en su sede digital oficial la sección de título inclusivo «Lectura para todos», (<http://fomentodelalectura.mecd.gob.es/actividades/lectura-para-todos.html>), en la cual se amplían los márgenes de recursos para colectivos de personas en situación de diversidad en atención las tipologías que aparecen en la LOMCE, es decir, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ya sea por necesidades educativas especiales, dificultades concretas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o compensación educativa por condiciones personales o de historia escolar. Como señala dicho Plan, es conveniente acompañar los planes de trabajo individualizado en los centros con la recursividad interinstitucional que reporta la comunicación mediática que, en el caso de la sección «Lectura para todos» apela a programas y talleres

interculturales y a iniciativas de promoción de la biblioteca en red con encuentros nacionales en los que la lectura placentera y la escritura creativa detentan un papel fundamental y combinado.

2. Estrategias metodológicas para atender a la diversidad en el área de Lengua y Literatura

En cualquier caso, ya se trate de las personas con necesidades educativas especiales o de las que no las requieran académicamente, es necesario promover acciones didácticas que atiendan a la diversidad de sus capacidades, intereses y circunstancias. Lo importante es utilizar la formación docente y los recursos de aprendizaje con medidas de organización escolar que propicien la inclusión educativa y formar al profesorado en su empleo óptimo, lo cual, dadas las grandes carencias existentes al respecto, sigue siendo un reto de equidad (Arnáiz, 2009) y de gestión democrática de los centros y del currículo (Domínguez, 2007).

La idea extendida de que cada persona es un mundo sostiene que la lógica de la diversidad identifica como tal al ser humano, el cual gusta de mostrar su distinción particular frente a la homogeneización que quiere imponerle la masa gregaria. No obstante, el tratamiento escolar de esta tendencia característica de la identidad humana sigue sin ser el adecuado, pues se mantiene arraigada la creencia de que todos los alumnos son iguales, la cual se utiliza institucionalmente como garantía de justicia en la evaluación por pruebas homologadas.

En efecto, a pesar de que los prólogos de las leyes educativas avisan sobre la prioridad de educar en competencias atendiendo a la diversidad de cada estudiante, en las clases cotidianas todavía sigue operando un currículo oculto que pervive en la mentalidad profesional con la insistencia de poner uniformes intelectuales a los aprendices a través del control que reporta la transmisión de conocimiento por boca única del maestro, de los libros de texto unitarios y del examen como evaluación conductual de tales fuentes autorizadas (Torres, 1991; Bordieu, 1989; Foucault, 2000).

El aprendizaje auténtico de la competencia comunicativa requiere deconstruir dichas creencias académicas y construir su desarrollo en el espacio integrador de

la diversidad desde sus más variadas dimensiones y manifestaciones metodológicas, lingüísticas y humanas (Goodman, 1995).

Con esta misión, importa estructurar su práctica del aprendizaje en tareas que, observando las cualidades comunicativas señaladas por Nunan (1996), tiendan hacia la significatividad promoviendo que cada estudiante use el lenguaje en contextos sociales reales y con objetivos que apelen al conjunto de las habilidades verbales (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir) para su empleo estratégico en torno a centros de interés a partir de los que lleguen a descubrir y generar conocimiento personal. El aprendizaje basado en tareas favorece la dinamización del aula diversificada siempre que las tareas sean flexibles en su temporización y sus opciones múltiples de trabajo y evaluación para que los estudiantes puedan ejercer su elección con libertad (Tomlinson, 2001) y se procuren situaciones benefactoras del empoderamiento de los agentes educativos gracias a experiencias de liderazgo distribuido (Spilliane, 2006) provenientes de iniciativas de cooperación comunitaria.

Es por ello igualmente importante en el desarrollo de la competencia comunicativa atenta a la diversidad promover el aprendizaje cooperativo, pues, entre otras ventajas, brinda la oportunidad de interactuar con personas diferentes para cooperar en responsabilidades compartidas, no para competir por metas excluyentes (Pujolàs, 2001). Cuando tal cooperación madura hacia la actitud de equipo, las virtudes cooperativas se intensifican al saber compartir mejor el liderazgo en tres vertientes: cultivando trabajos corresponsables desde la planificación, la negociación, la motivación y la creatividad; aprovechando las diferencias como riqueza y capital común y reconociendo los logros como obra de tal complementariedad (Olaz, 2016). Si esta estrategia metodológica es compartida por el alumnado y el profesorado y se extiende a la coparticipación de otros agentes de la comunidad educativa, entonces se crean condiciones favorables para actuar como comunidades de aprendizaje en experiencias de investigación-acción de signo democrático (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013).

En congruencia con este propósito de organización escolar desde la riqueza proactiva de su diversidad comunitaria, refiero aquí, por su formulación clara y amplio espectro de incidencia organizacional en el programa de aula cotidiano, una serie de recomendaciones factibles acerca de las actuaciones que atienden a la diversidad generalizada en el área de Lengua y Literatura dadas por Pilar Núñez (2006: 178):

1. Seleccionar para toda el aula las estrategias metodológicas que, siendo útiles para todos los alumnos, favorezcan especialmente a los que tengan dificultades.

2. Plantear actividades que favorezcan la experiencia directa, la expresión, la comprensión y la reflexión.

3. Promover agrupamientos que faciliten las ayudas entre alumnos: trabajo por parejas, alumnos tutores, investigaciones grupales, etc.

4. Utilizar estrategias que recapitulen u ordenen los contenidos para repasarlos con todo el grupo: resúmenes, mapas conceptuales, esquemas, audiovisuales, etc.

5. Organizar el tiempo de forma que confluyan diversas actividades dentro del aula de modo que permitan al profesor atender a grupos o a alumnos específicos.

6. Utilizar materiales diversos que puedan ser utilizados por todos y que permitan adaptarse a diversas situaciones de aprendizaje.

Otras estrategias metodológicas que merecen consideración en el fomento de la educación en diversidad son el concierto interdisciplinar y la oferta de un abanico textual multimodal (Salmerón, 2009: 101), pues la diversidad de saberes y de géneros abre caminos a los itinerarios libres y personalizados no solo porque habilitan la posibilidad de elegir, sino ante todo la de conectar y combinar, que son principios cognitivos indispensables para activar la naturaleza de la reflexión y la creación. Los estudios internacionales más influyentes han incidido desde sus inicios en que cultivar la relación curricular entre materias, cooperar en tareas desde varias disciplinas, aprender a investigar a través de centros de interés y emplear instrumentos y actitudes con eficacia transdisciplinar son estrategias de la educación interdisciplinar benefactoras para activar el pensamiento complejo que es propio de la sociedad del conocimiento, en cuyas redes proliferan las manifestaciones intertextuales y la diversidad de lenguajes en interacción, así como las operaciones transtextuales del hipotexto a sus hipertextos (D’Hainaut, 1965; Morin, 1999; Caro, 2018). En este sentido, son ejemplares los talleres de homenaje literario a los clásicos hispánicos que he coordinado en Educación Secundaria y en otras etapas desde hace dos décadas, los cuales ya he presentado en publicaciones previas a esta (Caro, 2014; Caro,

2015; Caro y González, 2013). Aquí se retoma la cuestión desde el enfoque del tratamiento de la diversidad en una selección de dichos talleres, y se observan en ellos las cualidades que intensifican dicho tratamiento, entre las que no solo figuran la interdisciplinariedad y el aprendizaje cooperativo como iniciativas constructivas que inhabilitan el conductismo academicista, sino también el propósito de promover acciones interculturales en un clima de intercambio abierto y respetuoso de opiniones, de visión orgánica del mundo y de sinergias colaborativas, lo cual se intensifica en el espacio literario por las razones que señala González (2015: 416):

Cuenta para ello con la virtud de la capacidad imaginativa del pensamiento y del lenguaje humanos para que, en su madeja, cada persona, ya sea lector, escritor o auditorio, a través de los textos literarios se introduzca en mundos ajenos y así adquiera tres beneficios: el interés por lo exótico como riqueza intercultural, la proyección empática y catártica hacia sus argumentos y la admiración hacia su arte genuino y diverso.

3. Proyectos de creación literaria con los clásicos hispánicos a favor de la diversidad

Comentaba Italo Calvino en su célebre ensayo Por qué leer los clásicos que su lectura genuina es afectiva: «Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o por respeto, sino solo por amor» (Calvino, 1992: 17). La experiencia educativa que he desarrollado en proyectos de creación literaria con los clásicos hispánicos otorga razón a dicha hipótesis: para que el clásico y su lectura plural se enriquezcan mutuamente, se necesita entender la cognición lectora como una experiencia de descubrimiento significativo de la obra y ello es posible si se cultivan en la organización escolar espacios reflexivos para el empoderamiento de la imaginación discente.

Concretamente, analizo aquí la promoción de la diversidad en los proyectos de innovación educativa más destacados que coordiné con un diseño interactivo entre disciplinas, culturas, géneros y etapas curriculares y que se ha basado en una organización cooperativa de tareas que han empoderado a los estudiantes y han implicado a toda la comunidad educativa.

El más nutrido de estos proyectos es «Calderón en el Romea (Hacia una metodología interdisciplinar de la expresión escrita)». Lo coordiné con motivo del IV Centenario del nacimiento de dicho dramaturgo. Se agruparon 25 profesores procedentes de 16 especialidades a los que formé en el curso Metodología Interdisciplinar de la Expresión Escrita, sobre el modelo didáctico donde la creación literaria detenta un papel transversal para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Este modelo contempla el siguiente programa de intervención:

• Toma de decisiones (tema, nivel, género...)

• Objetivos y contenidos

• Materiales: confección, orden y directrices de tratamiento didáctico:

– Informativos: organizadores previos.

◊ En el plano disciplinar e interdisciplinar (específico)

◊ En el plano literario (diversidad genérica)

– Artísticos: modelos textuales

• Estrategias procesuales de aplicación en el aula (lectura-materiales-escritura)

• Secuenciación temporal de las actividades

• Selección y valoración de los trabajos aportados

• Evaluación formativa

El profesorado también recibió formación sobre la confección del libro de creación literaria que resultaría del proyecto. Sus temáticas fueron: el plan de acoplamiento supraordenado de las actividades y de los textos seleccionados, la maquetación del cuerpo textual (fotocomposición y formato) y su cohesión paratextual (índice y prólogo). Igualmente fue tratada su posible difusión cultural en la Semana del Libro y el viaje literario hacia los espacios biográficos del clásico.

La difusión de las obras creativas discentes y de los materiales didácticos elaborados se hizo por vía de su publicación impresa en el libro Calderón en el Romea. El Gran Teatro de la Creación (Alumnos y profesores de Educación Secundaria, 2001) y de su versión digital con un índice reestructurado para incluir nuevos recursos audiovisuales e interactivos que atestiguan la proliferación hipertextual del clásico en los imaginarios del siglo XXI.

Ocurre con Pedro Calderón de la Barca lo que con tantos otros clásicos de la literatura hispánica: es tan nombrado como desconocido. La injusta etiqueta de intelectual severo y arcaico desaparecería al leer sus dramas de muy variados registros poéticos e ingenio espectacular. Así lo vivenciaron los estudiantes incluidos en este proyecto, pues hubo textos calderonianos atractivos para cada

nivel e interés particular, desde el drama filosófico La vida es sueño (Calderón, 2000) hasta su Teatro cómico breve (Calderón, 1989). Luego la atención a la diversidad con los clásicos comienza por la selección textual de obras suyas con fuerza comunicativa para encender la «chispa» del afecto vital de cada lector. Tal selección distó sobremanera de la típica muestra de fragmentos conmemorativos hacia los que ejercer comentarios filológicos de carácter academicista; antes bien, fueron leídas obras completas con libertad de criterio a fin de suscitar conexiones auténticas y sentidos nuevos entre el escritor clásico y sus lectores modernos.

En este proyecto participaron discentes y docentes de todos los niveles educativos de Educación Secundaria (desde 1.º de ESO hasta 2.º de Bachillerato, y ciclos superiores) y de todas las especialidades (de Ciencias y Letras, de Tecnologías y Artes plásticas) del IES Manuel Tárraga Escribano de San Pedro del Pinatar y otros IES asociados. El consorcio interdisciplinar buscó localidad virtual en todos los sitios posibles del teatro Romea de Murcia: la fachada principal de nuestro teatro (Electrónica), el vestíbulo de entrada (Dibujo), la taquilla (Administración y Finanzas), la bóveda pintada (Orientación), las gradas (Física y Química), los palcos para los invitados que han colaborado en el proyecto desde otros institutos de la Región de Murcia: Monserrat Caballé (Latín, desde el IES de los Alcázares), José M.ª Rodero (Lengua, desde el IES de Santomera), y Francisco Rabal (Historia, desde el IES n.º 2 de San Pedro del Pinatar); el palco real (Historia), el anfiteatro platea (Filosofía), las butacas (Matemáticas), la orquesta (Música), el telón de boca (Inglés), el proscenio (Religión), la tramoya (Tecnología) y el escenario (Lengua).

El objetivo de mejorar la competencia comunicativa del alumnado en el circuito de correspondencia creativa entre lectura y escritura sustentó como base principal este y el resto de los proyectos con los clásicos que he abordado en mi vida profesional. En el caso de Calderón en el Romea, su desarrollo adecuado implicó atender a estas decisiones pedagógicas:

• La consideración de la literatura en calidad de lengua intensa (Coseriu, 1992) y, por tanto, con posición transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La literatura se convierte entonces en punto de encuentro interdisciplinar a través del diseño de tareas sobre centros de interés. El caso calderoniano es ideal para tal fin, pues hizo del arte dramático una fábrica donde caben todas las artes para

meditar su diseño, según se manifiesta en el ensayo La teoría del arte en Calderón y las artes liberales, de Curtius (1984: 776-790).

• El tratamiento pragmático de la literatura como hecho (Peirce, 1978) que requiere un itinerario metodológico significativo cuyos pasos invitan a programar del texto a la teoría, de la lectura a la escritura, según la diversidad del alumnado y desde un enfoque constructivista que implique al contexto educativo en misiones de liderazgo distribuido.

• El despliegue del método dialógico para que la comunicación produzca retroalimentación cultural, ya que el proyecto no solo introduce los libros en el mundo escolar, sino que produce libros desde el mundo escolar. De este modo, el clásico demuestra su poder de pervivencia en la actualidad de sus hipertextos.

• El desarrollo de la competencia lectora dinamizando estratégicamente la interacción de todas las habilidades lingüísticas y sus posibilidades didácticas individuales y colectivas (recital, comentario con guía analítica, investigación con medios informáticos, audiovisuales, impresos y de campo, etc.) para madurar bien en la secuencia de las capacidades cognitivas implicadas (reconocimiento, anticipación, inferencia, comprensión global e interpretación) que permiten leer reflexionando con expectativas críticas y creativas sobre cualquier tipo de texto leído en su integridad y con atención al sentido de su emisión y de su recepción. Importa señalar que en el proceso cognitivo de la lectura, para que salte la chispa del amor hacia los clásicos, es necesario activar la razón creativa que Peirce (1978: 218) denominó abducción, relámpago o destello intuitivo que sugiere ideas nuevas desde cada lector. Por la abducción la comunicación adquiere proporciones de diálogo infinito, ya que origina en el lector el deseo de expresarse. Gracias a la abducción, el comentario del clásico en un ejercicio de argumentación crítica personal que lo escruta en su sentido y, por esta vía reflexiva, impulsa el abrazo expresivo entre lectura y escritura (Caro y González, 2018).

• El desarrollo de la competencia escritora dinamizando igualmente la interacción de todas las habilidades lingüísticas y sus posibilidades didácticas en el proceso de invención y planificación de la obra seguido de la textualización y la revisión de su coherencia, su cohesión y su adecuación con el apoyo de organizadores previos, modelos textuales y mediación experta. La escritura literaria exige una inmersión plena en la acción creativa cuyo motor es la imaginación personal que dialoga con la vida.

El propósito de estos proyectos con los clásicos, por consistir en la elaboración de libros de creación literaria discente con publicación y difusión en la comunidad social, fortalece especialmente el ejercicio de esta competencia, donde la lectura interpretativa ha permitido incubar ideas originales e intertextos para hilar la obra propia como hipertexto inspirado en el clásico. Se sigue, pues, la orientación semiótica que Genette (1989) teoriza para la literatura en segundo grado, así como los beneficios educativos que reporta la noción de intertexto lector (Mendoza, 2001) para despertar la «chispa» de la invención personal de la que nacen los primeros apuntes de la obra y la consiguiente eliminación de lo superfluo para quedarse con las ideas valiosas que sirven a la redacción del primer borrador. Este es pulido con la ayuda de organizadores previos y modelos textuales y con la consulta de juicios ajenos. Tras ello, se depura el estilo decidiendo los elementos elocutivos que conforman el texto y se cuida su factura revisándolo en coherencia, cohesión y adecuación. Finalmente se edita la obra en su redacción y maquetación definitivas.

La naturalidad procesual de este método dialógico favorece la integración de cualquier persona en el proyecto y la intervención docente oportuna en todas sus facetas para mediar en el aprendizaje individualizado con más precisión. Hay que resaltar la influencia positiva que tiene el ofrecimiento de diversas tipologías textuales en la atención a la diversidad, no solo por su grado de dificultad diferente que permite acoplar mejor la tarea a los aprendices, sino también porque su variedad funcional responde con más especificidad a las necesidades y deseos comunicativos de estos, especialmente si tenemos en cuenta que el laboratorio hipertextual donde el clásico pervive a través de su transducción a nuevas sensibilidades imaginativas necesita una poética de la educación literaria abierta a la experimentación entre lo formal y lo informal donde el modelo no se imita, sino que se construye de otro modo lúdico e integrador. Un buen antecedente retórico de ello pueden ser los talleres de creación literaria con técnicas surrealistas recogidos en la célebre Gramática de la fantasía de Gianni Rodari (2011).

La relación de las tareas integradas en los capítulos de Calderón en el Romea da cuenta de la versatilidad educativa del clásico en niveles ciclos, disciplinas, tipologías textuales y argumentos diversos, los cuales prueban su consistencia humanística:

• En la fachada principal (página web). Departamento de Electricidad y Electrónica / alumnos de 2.º curso de ciclo formativo Equipos Electrónicos de Consumo.

• En vestíbulo de entrada (Ilustraciones de cartel). Departamento de Dibujo / alumnos de todos los niveles de Educación Secundaria.

• En la taquilla (El precio del artista). Departamento de Administración y Finanzas / alumnos de 1.º y 2.º de Finanzas y de Gestión Administrativa.

• En el lienzo del aire (Cartas imaginarias, familiares y de viaje). Departamento de Orientación: Psicología, Integración y Educación Compensatoria / alumnos de primer y segundo ciclo de ESO y de 1.º de Bachillerato.

• En las gradas (Autos sin sacramento). Departamento de Física y Química / alumnos de 3.º de ESO.

• En palco Monserrat Caballé (Ovidio-Calderón: narraciones mitológicas). Departamento de Cultura Clásica del IES Antonio Menárguez de Los Alcázares / alumnos de 1.º de Bachillerato.

• En palco José M.ª Rodero (Romances de leyenda). Departamento de Lengua castellana y Literatura del IES Poeta Julián Andúgar de Santomera / alumnos de 1.º de Bachillerato.

• En palco Francisco Rabal (Velázquez-Calderón: el alma del bufón). Departamento de Geografía e Historia del IES n.º 2 de San Pedro del Pinatar / alumnos de 4.º de ESO.

• En Palco Real (Velázquez-Calderón: emblemas del reino). Departamento de Geografía e Historia / alumnos de 4.º de ESO.

• En anfiteatro platea (Ensayos, libertades y destinos). Departamento de Filosofía / alumnos de 4.º ESO.

• En butacas (Un teorema, un poema: geometrías del Barroco). Departamento de Matemáticas / alumnos de 2.º ciclo de ESO.

• En la orquesta (Partituras y parodias). Departamento de Música / alumnos de 1.º de ESO y de 3.º de ESO.

• En el telón de boca (Shakespeare-Calderón: Cómics y Gags del sueño). Departamento de Inglés / alumnos de 2.º ciclo de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato.

• En el proscenio (Salmos al Autor de la Inspiración). Departamento de Religión / alumnos de 1.º de Bachillerato.

• En la tramoya (Memoria de apariencias en carro de comedias). Departamento de Tecnología / alumnos de 3.º de ESO.

• En el escenario (Adivinanzas, crónicas y cuentos). Departamento de Lengua castellana y Literatura / alumnos de 1.º de ESO, 4.º de ESO, y 1.º de Bachillerato.

Este proyecto fue complementado con el proyecto Echar redes al Genio que coordiné para aprovechar catafóricamente sus logros a fin de convertir los hipertextos del clásico en fuente de inventiva posterior trasponiendo sus archivos literarios y didácticos al formato digital en HTML y Flash macromedia que posibilitaría su transferencia de conocimiento en la web. El muevo libro hipermedia fue confeccionado pensando en su fácil manejo didáctico de su interfaz desde un sistema de lectura estable y clara gracias a un mapa general de red jerárquica cuyos sumarios desplegables permitían navegar por la aplicación aprovechando su diversidad de contenidos literarios y pedagógicos, de niveles educativos y de áreas de conocimiento implicadas, así como su multimodalidad de lenguajes (verbal, icónico, musical), de tipologías textuales (descripción, narración, diálogo, ensayo, correspondencia, instrucción, dibujos, canciones y medios de comunicación) y de posibilidades comunicativas (correos electrónicos, buzones de sugerencias). Igualmente dispuso de una red semántica con hipervínculos para favorecer la navegación implicada con los sentidos expansivos del texto.

Su sección «Homenaje pedagógico» demuestra en la confección del sumario a modo de diagrama interactivo la convergencia metodológica que existió entre disciplinas gracias a las reuniones de formación en el curso y desarrollo profesional en grupos de trabajo del equipo docente implicado. Repárese en que estas son estrategias digitales que también contribuyen a la virtud de atender a la

diversidad de intereses lectores, ya sea alumnado, profesorado, familias o visitantes curiosos hacia el asunto y de convertirlos en protagonistas de su propia «rayuela» lectora.

Su sección «Homenaje literario» contiene el libro de creación literaria hipertextual Calderón en el Romea. El aprendizaje significativo que garantiza la atención a la diversidad de las personas se aprecia en sus logros imaginativos individuales y colectivos incardinados a cada tarea por generación naturalmente consecuente según las ideas que recolecto de sus respectivos prólogos: en la de Dibujo, construyeron sus propias versiones del clásico; en la de Administración y Finanzas compartieron la creatividad entre todos los compañeros de clase y la negociación de refundirla en un solo texto; en las de Orientación, con la estrategia de las cartas, los alumnos plantearon preocupaciones vitales propias en conexión con los contenidos textuales del clásico centenario; en la de Ética, su motor de pensamiento libre fue el diálogo entre iguales; en Historia, pudieron comprobar que una misma escena pintada puede corresponder a argumentos completamente distintos en la ekfrasis imaginativa de cada lector; en Inglés disfrutaron dibujando cómics como transporte de inquietudes donde Calderón y Shakespeare se incorporaron a la óptica particular de los jóvenes de hoy; en Música vincularon la letras del clásico a compositores y artistas pop-rock como Estopa, Ricky Martin y Mike Olfield, entre otros; en Matemáticas conjugaron con originalidad vanguardista la mentalidad de la época barroca con la de su mundo actual; en Física y Química los alumnos aprendieron con el delectando literario el docere científico de Galileo; en Tecnología jugaron con Calderón al teatro construyendo artilugios y cachivaches, asumiendo los papeles de diseñador, carpintero, pintor, sastre... de todos aquellos que están detrás del escenario; en Latín establecieron puentes entre Ovidio, Calderón y nuestra sociedad traduciendo textos latinos adaptados y reconociendo la presencia de sus mitos en nuestros comportamientos cotidianos; en Religión se renovó el género de tradición bíblica; y en Lengua y Literatura, los jóvenes fueron más allá del tópico manido con la lectura directa y desprejuiciada de sus obras y su recreación moderna vinculada a motivos del entorno concreto de cada cual.

En suma, Calderón en el Romea es una obra de creación que vive de la recreación y su humanismo se actualiza en la diversidad de perspectivas matriciales allí reunidas con la voluntad de hacer a los estudiantes protagonistas de su propio aprendizaje. Todos, incluidos los que tenían necesidades educativas especiales, participaron de esta experiencia literaria dignamente democratizadora. La complejidad de la literatura es maravillosamente elástica,

como hizo ver Cervantes con el saco roto de su novela donde cabía todo. Y ello es así porque la imaginación creativa nace del genio personal alimentado por el genius loci de su espacio y tiempo (Hartman, 1992: 126). El genio no es propiedad exclusiva de los Grandes Maestros o de los superdotados, sino una manera natural o genuina de pensar y comunicarse, y la imaginación, más que por los actos perfectos, se define por el encanto de la ternura viva y lo perfectible que llamamos sublime al inspirar pedagogía de esperanza.

El clásico redivivo en los hipertextos juveniles no ha sido imitado en su perfección, sino invitado a convivir en su diversidad. Celebramos en las páginas de Calderón en el Romea que Moisés García Martínez, enviara a su profesora del departamento de Orientación esta carta: «Querida Marta: / Hoy ha venido Toñi a contar la vida de Calderón de la Barca. / Este escritor escribía poesía, obras de teatro y novelas. Este señor se murió hace muchos años igual que mi abuela« (alumnos y profesores de Educación Secundaria, 2001: 67). También conmueven las cartas de los discentes inmigrantes pacientemente redactadas con el apoyo de la profesora de Educación Compensatoria, donde, por ejemplo, Ikrame El Addadi envía a su amiga Chorok el relato de sus añoranzas:

He conseguido hacer alguna comida española riquísima y he leído un entremés de Calderón titulado Los Guisados donde parece que las comidas hablan y se nota que a él le gusta mucho la olla de estofado que lleva vaca, pero ¿quién come ahora vaca con lo de las vacas locas? / Todavía recuerdo las comidas que nos hacían nuestras madres los viernes para llevar al colegio y el cuscús con harina, sal, aceite, perejil, las verduras y la carne de pollo. (Alumnos y profesores de Educación Secundaria, 2001: 75)

Muy lejos quedan estas experiencias de quienes se limitan a consumir literatura, pues las palabras de estos jóvenes escritores han desaprendido las rutinas para aprender a ser y a convivir. Su obra particular queda incluida en un libro de corresponsabilidad colectiva donde han dialogado con el clásico sobre la sabiduría para la vida.

La educación inclusiva es cuestión de derechos humanos. El tratamiento significativo de los clásicos experimentado en este y otros proyectos que he

coordinado al respecto en mi vida laboral para empoderar la voz de los aprendices en libros de creación literaria que los homenajean significativamente ha querido ser siempre inclusivo, porque en la creación no existe el fracaso escolar, sino la singularidad del aprendizaje y la promoción de valores profundamente humanos.

4. Referencias bibliográficas

Alumnos y Profesores de Educación Secundaria (2001). Calderón en el Romea. El Gran Teatro de la Creación. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

— (2005). Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados). Murcia, Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar-Consejería de Educación y Cultura.

Arnaiz, P. (2009). «Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria». Revista de Educación, 349: 203-233.

Aullón de Haro, P. (2017). «La ideación clásica». En: Aullón de Haro, P.; Crespo, E. (coords.). La idea de lo clásico (pp. 17-35). Madrid: Instituto Juan Andrés de Comparatística y Globalización - Fundación Pastor de Estudios Clásicos.

Blanco, C. (2011). «Hacia una definición hegeliana del arte». Thémata. Revista de Filosofía, 44: 126-146.

Bolívar, A.; López, J.; Murillo, F. J. (2013). «Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación». Revista Fuentes, 14: 15-60.

Bordieu, P. (1989). «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento». En: Gimeno, J.; Pérez, A. (eds.). La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 20-36). Madrid: Akal.

Borges, J. L. (1989). Obras completas, vol. 2. Buenos Aires: Emecé Editores.

Calderón, P. (1989). Teatro cómico breve. Mungia: Kassel edition, Reichenbergen.

— (2000). La vida es sueño. Madrid: Cátedra.

Calvino, I. (1992). Por qué leer los clásicos. Barcelona: Tusquets.

Caro, M. T. (2014). «La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinar para el aprendizaje basado en competencias». Educatio Siglo XXI, 32(3): 31-50. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/j/202141>.

— (2015). «Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva». En: Guerrero, P.; Caro, M. T. (coords.). Didáctica de la Lengua y Educación Literaria (pp. 313-328). Madrid: Pirámide.

— (2018). «La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional». RED. Revista de Educación a Distancia, 56. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/8>.

Caro, M. T.; González, M. (2013). «De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos». Ocnos: revista de estudios sobre lectura, 9: 89-106.

— (2018). Didáctica de la argumentación en el comentario de textos. Madrid: Síntesis.

Cerrillo, P. C. (2013). «Canon literario, canon escolar y canon oculto». Quaderns de Filologia. Estudis literaris, vol. XVIII: 17-31.

Coseriu, E. (1992). Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar. Madrid: Gredos.

Curtius, E. R. (1984). Literatura europea y Edad Media latina, vol. 2. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

D’Hainaut, L. (1986). La interdisciplinariedad en la enseñanza general. UNESCO.

De Cervantes, M. (2001). Don Quijote de la Mancha. Barcelona: Crítica.

Domínguez, J. (2007). «Una escuela democrática para una sociedad democrática». En: Domínguez, J.; Feito, R. Finalidades de la educación en una sociedad democrática (pp. 7-128). Madrid: Octaedro.

Foucault, M. (2000). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI.

García Gual, C. (2017). «Sobre el canon, los clásicos y la lectura». En: Aullón

de Haro, P.; Crespo, E. (coords.). La idea de lo clásico (pp. 99-111). Madrid: Instituto Juan Andrés de Comparatística y Globalización - Fundación Pastor de Estudios Clásicos.

Genette, G. (1989). Palimpsestos (La literatura en segundo grado). Madrid: Taurus.

González, M. (2015). «Literatura entre culturas y disciplinas». En: Guerrero, P.; Caro, M. T. (coords.). Didáctica de la Lengua y Educación Literaria (pp. 159-166). Madrid: Pirámide.

Goodman, K. (1995). «El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje». Textos, 3: 77-91.

Hartman, G. H. (1992). Lectura y creación. Madrid: Tecnos.

Lista, A. (1821). Colección de Trozos Escogidos de los mejores Hablistas Castellanos en verso y prosa. Madrid: Imprenta de León Amarita.

Mendoza, A. (2001). El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Nunan, D. (1996). El diseño de tareas para la clase comunicativa. Madrid: Cambridge U.P.

Núñez, M. P. (2006). «Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura». En: García Gutiérrez, M. E. (coord.). La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado, vol. 2 (pp. 167-184). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Olaz, A. J. (2016). Cómo trabajar en equipo a través de competencias. Madrid: Narcea.

Peirce, C. S. (1978). Lecciones sobre el pragmatismo. Buenos Aires: Aguilar.

Pujolàs, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Granada: Aljibe.

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). Madrid: Espasa.

Rodari, G. (2011). Gramática de la fantasía. Barcelona: Planeta.

Tomlinson, C. A. (2001). El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. España: Octaedro.

Torres, J. (1991). El currículo oculto. Madrid: Morata.

Salmerón, H. (2009). «La formación por competencias en la atención a la diversidad». Revista educación inclusiva, 2(1): 91-102.

Schlegel, F. (1994). Poesía y filosofía. Madrid: Alianza.

Spillane, J. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

-

5

-

Princesas millennials: arquetipos femeninos en la literatura infantil del tercer milenio

MANUEL FCO. ROMERO OLIVA

Universidad de Cádiz

EVA ÁLVAREZ RAMOS

Universidad de Valladolid

HUGO HEREDIA PONCE

Universidad de Cádiz

On ne naît pas femme, on le devient.

SIMONE DE BEAUVOIR

(LE DEUXIÈME SEXE - L'EXPÉRIENCE VÉCUE)

1. Palabras preliminares

A pesar de que desde finales del siglo pasado la literatura infantil ha reivindicado una desintoxicación androcéntrica, realizando, sobre todo, transformaciones y reelaboraciones posmodernas de los cuentos tradicionales, son muchos los elementos de marcado carácter sexista, que permanecen en actualidad. Atrás queda la denuncia realizada por Leonore Weitzman et al. (1972) en el American Journal of Sociology, en torno a los libros infantiles, donde se pedía una toma de conciencia y una revisión crítica general entre padres, académicos, educadores y editores.

De forma simultánea y casi paralela, los cambios sociales acaecidos en las últimas décadas han pugnado por derrocar los ya obsoletos estatutos patriarcales en pro de una igualdad genérica que equipare a los sexos tradicionales y abra la perspectiva a la concepción y aceptación de otras consideraciones genéricas o incluso a su neutralización.

El problema principal es que los estereotipos de género han arraigado tan profundo en la sociedad que han sido poco cuestionados a lo largo de la historia derivando en una falsa creencia de pertenencia al grupo, en una identidad concedida por gracia divina, que marca y pauta nuestro comportamiento y nuestras formas de ver y analizar lo que nos rodea:

La identidad remite a un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Ello lleva e implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como la asunción de determinados valores, costumbres e ideas. En la identidad comunitaria tiene un gran peso la memoria colectiva transmitida a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación. (Colás, 2006: 29-30)

Lo masculino y lo femenino no son en absoluto caracteres inherentes al

individuo, sino propiedades estructurales de nuestra sociedad, de la que surgen y a la que condicionan (Davies, 1994). La legitimación social que se ha concedido a la identidad sexual ha establecido ciertos patrones estables e inamovibles, que dificultan la instauración de una pluralidad de palabra, acto y pensamiento, pero es bueno recordar que «la sexualidad no posee significados apriorísticos, sino significados relacionales que se construyen, se imitan y son imitados» (Alcoba, 2005: 25). Hay que tener en cuenta que, aunque los estereotipos masculinos también se encuentran tipificados en todos los ámbitos sociales, se posiciona al hombre siempre por encima de la mujer, infravalorándola y subyugándola, por cuestiones de identidad sexual. Baste recordar los ya clásicos estudios llevados a cabo por Lynn (1969), Chodorow (1978), Gilligan (1980) o Maccoby (1990), entre otros. Todo esto redunda en una anulación de la presencia femenina en el discurso histórico y desemboca en una supeditación, tanto social como ideológica, al hombre, sin olvidar, claro está, la omisión de cualquiera de sus contribuciones.

Hemos observado cómo varios de los libros infantiles publicados en las últimas décadas retoman la denominada masculinidad hegemónica y mantienen la consideración de lo femenino como algo inferior:

The configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of women. (Connell, 2005: 77)

Copian y promulgan el status quo estipulado por el orden patriarcal, donde se atribuía a la mujer roles intrascendentes, frente al predominio adscrito al hombre. Alimentan, así, el prototipo sexista asentándose en roles de género de larga tradición literaria.

Es, precisamente, la literatura infantil uno de los principales elementos conductores en la transmisión de estereotipos de género (Tejedor, 1991), a través de ella se asumen y aprenden conocimientos que inciden directamente en nuestra formación integral como personas y como seres sociales (Mendoza, 1998). Es, sin duda, un instrumento en la construcción de identidades (Aguilar, 2007 y

2008), más si tenemos en cuenta que los estereotipos sexuales se adoptan entre los 3 y 4 años (Guil Bozal, 1998, Shaffer, 2000 y Aznar Díaz y Fernández Martín, 2004) y que a estas tempranas edades ya se reconocen actos como propios de uno u otro género.

In children's literature, assuming the subject position is particularly important because children so often seem to lack agency within our own culture. One of the most important functions of children's literature is to depict children who enact the agency that children in real life may not have. (Seelinger, 1997: 29)

Existen en la literatura excesivos estereotipos[7] sobre lo que debe ser una mujer o un hombre, concepciones tan fuertemente arraigadas en nuestras culturas que han llegado a establecerse como verdaderos arquetipos (Ros, 2012-2013). Y, aunque el estereotipo es un mecanismo de defensa con una clara función de proyección y desplazamiento (Níkleva, 2012),[8] no permite la diversidad ni presta atención a los caracteres individuales. La construcción de sectores homogéneos permite predecir posibles modos de comportamiento como acción protectora, como acto inconsciente en busca de la seguridad individual (Álvarez, 2008).

Uno de los arquetipos que por excelencia se ha relacionado con el mundo infantil a través de la literatura y que más fuertemente ha arraigado en las mentes individuales, es el de «la princesa». Representante inequívoca del género femenino, con ciertas características asentadas y en las que todas las niñas en algún momento de la historia se han querido ver reflejadas. Gianini (1973) observa cómo los niños se identifican emotivamente con los personajes cliché de la literatura infantil, lo que los sugestiona para hacer suyos unos comportamientos que por añadidura se ven reforzados socialmente.

Desde esta perspectiva de estudio, a continuación, mostramos un breve análisis cualitativo,[9] basado en 12 libros publicados en el tercer milenio (tabla 1), que explotan el arquetipo de la princesa y que toman como referencia el tópico de «la princesa» en el título de publicación.

Tabla 1. Corpus de obras de LIJ publicadas en el tercer milenio.

Codificación	Títulos
Libro 1	Descubro el mundo de las princesas
Libro 2	Diez princesitas
Libro 3	La princesa y los regalos
Libro 4	La princesa y el gigante
Libro 5	La princesa y la cerdita
Libro 6	La princesa ideal
Libro 7	Pies para la princesa
Libro 8	Aprender a ser una princesa

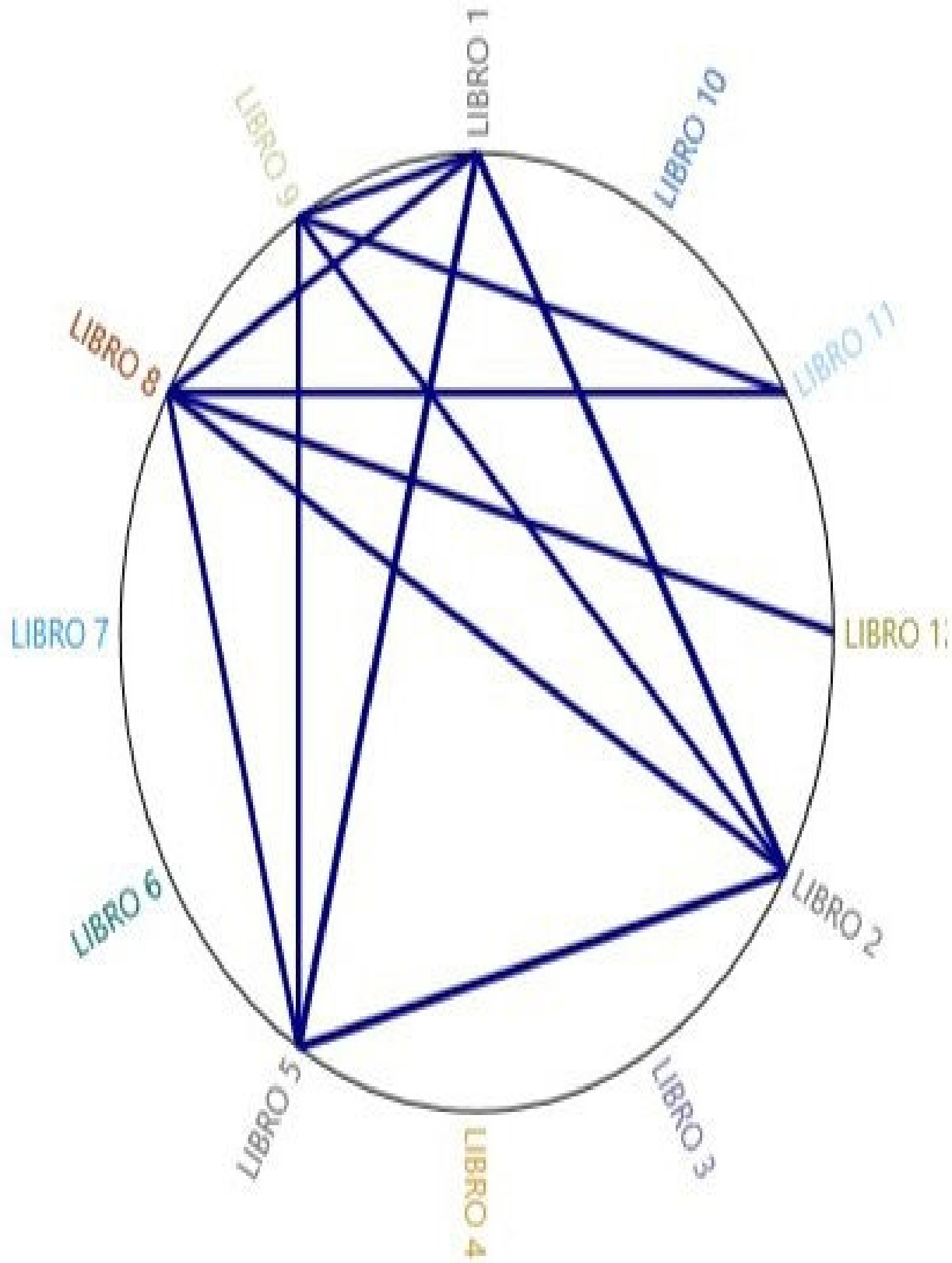
Libro 9	La princesa Isabella
Libro 10	¿Las princesas usan botas de montaña?
Libro 11	¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?
Libro 12	Las princesas también se tiran pedos

-

2. Los estereotipos de la feminidad

Tal y como ya hemos mencionado, hay comportamientos, que están indisolublemente ligados a la educación, en general, y a la literatura infantil (dígase cualquier producto cultural, sea textual o audiovisual: cine, música, arte, publicidad...), en particular. Estos aspectos se repiten en los estereotipos de diez de las dice portadas de los libros analizados (figura 1):

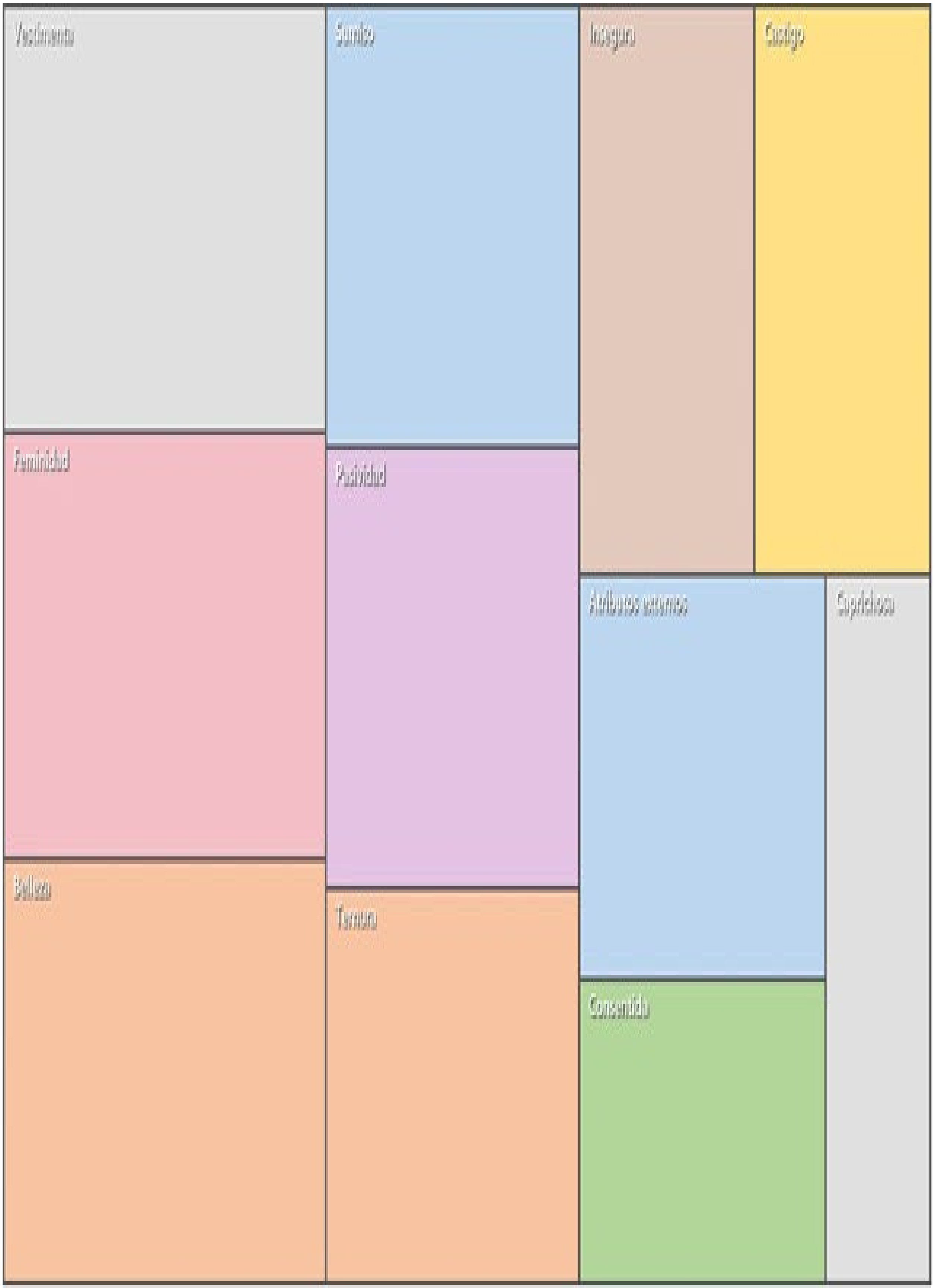
Figura 1. Conglomerado de similitud de las portadas de los libros.


LIBRO 1
LIBRO 10
LIBRO 11
LIBRO 12
LIBRO 2
LIBRO 3
LIBRO 4
LIBRO 5
LIBRO 6
LIBRO 7
LIBRO 8
LIBRO 9

La cualidad por excelencia atribuida a las princesas y, por extensión, al sexo femenino es la hermosura o la belleza, por ejemplo, son uno de los caracteres intrínsecos a la mujer desde sus orígenes. El aspecto externo «como “condición femenina” constituye un estereotipo clásico de mujer y de niña» (Pastor, 2009-2010: 3). Se gesta así un modelo femenino acuciado por unas exigencias de belleza física que ahondan en las mentes infantiles prolongando obsesiones que llegan a convertirse en pulsiones más allá de la adolescencia y hasta la madurez. Se las relega a meros objetos decorativos. Se singulariza a la mujer por su aspecto físico, por sus atributos externos. El cuerpo se transforma en un objeto, admirado por el entorno y, lo más importante, se considera tarjeta de presentación y representación de la niña-mujer. Se consigue así una alienación social que las mantiene y cataloga como clase diferenciada no plural y sin individualidad.

Un análisis de las portadas de estas publicaciones establece una serie de nodos de correspondencia en los que se establecen los arquetipos y los rasgos que proyectan: la pasividad (11), su vestimenta (11), su feminidad (9), los atributos externos (8), aspectos referidos a la belleza (8) o la ternura (5); quedando reducidos a una frecuencia residual (1) otros aspectos como el carácter caprichoso, la inseguridad, ser consentida o su sumisión. Estos aspectos se ven recogidos en la figura 12 donde se establece un mapa jerárquico de los tópicos referidos al arquetipo de princesa de álbum infantil:

Figura 2. Mapa jerárquico de los tópicos referidos a la feminidad en los libros.


Vestimenta
Sumisa
Insegura
Castigo
Feminidad
Pasividad
Atributos externos
Caprichosa
Belleza
Ternura
Consentida

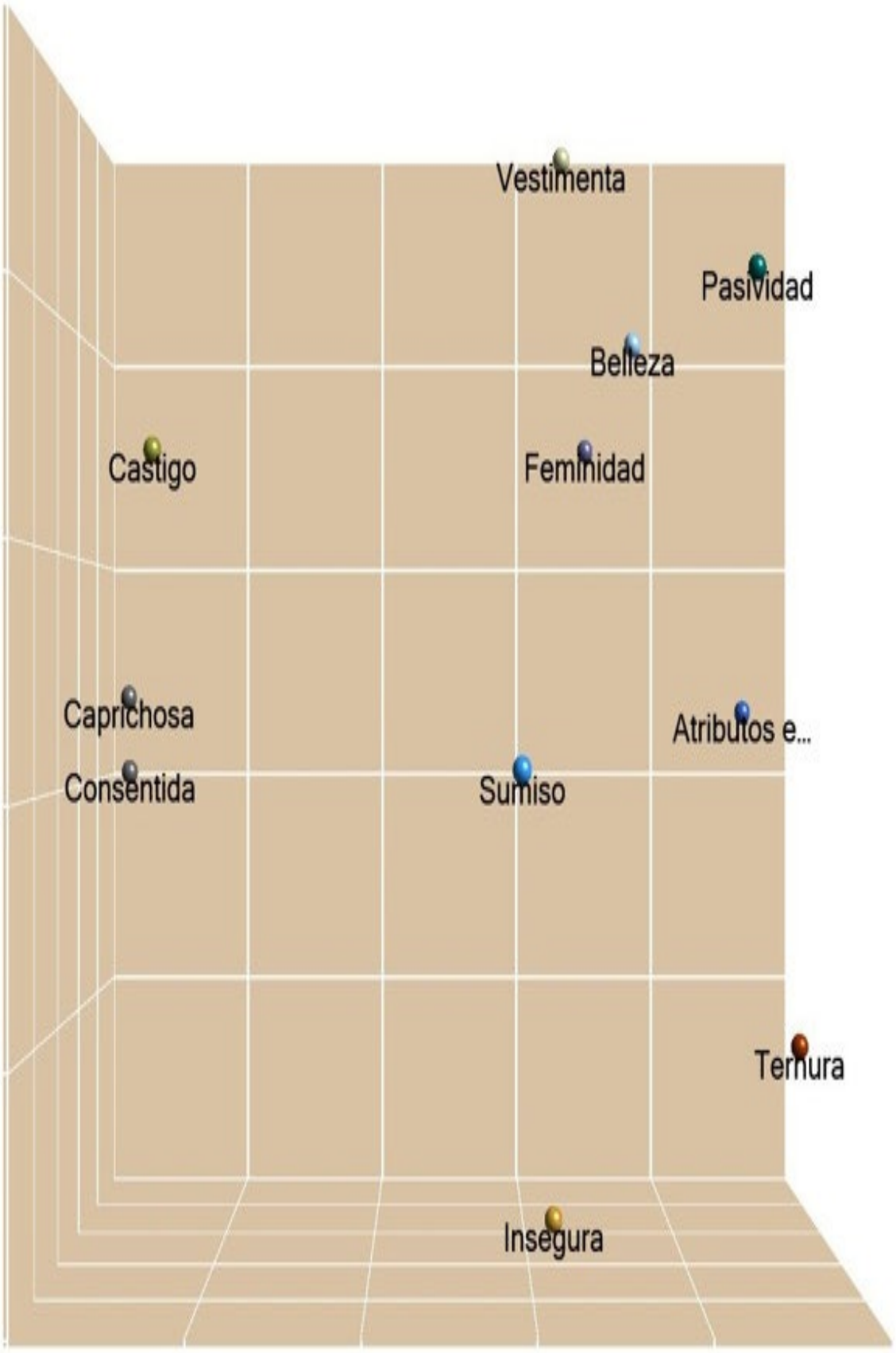
La interpretación de los resultados (figura 2) nos lleva a pensar que estos arquetipos adquirieren un rol de representante de la belleza y promover el culto al cuerpo para cumplir los patrones estéticos demandados en el momento. Además, existe un canon establecido que denota un mayor o menor grado de feminidad. Todos y cada uno de los libros analizados concede un valor extremo a la belleza y mantiene, asimismo, ciertos patrones comunes en búsqueda de ese canon que ha de homogeneizar a todas las mujeres y eliminar su singularidad.

Externamente, la utilización de la ropa a modo de uniforme contribuye a la fabricación de un ente sexuado que ayuda a la distinción externa del sexo femenino. Se reconoce a la princesa a primera vista, pues los vestidos que porta son de un corte especial y con unos caracteres propios que contribuyen a asentar esa pertenencia al grupo. Podemos, asimismo, mencionar las características del eterno femenino (Fainholc, 2015), aquellas que apuntan a la subjetividad y emotividad, desde antiguo suscritas a la mujer.

Así entre los rasgos más estereotipados encontramos la inestabilidad, la falta de control, la pasividad, la ternura, la sumisión, la dependencia, un aspecto afectivo muy marcado, la intuición, la irracionalidad, la frivolidad, el miedo, la incoherencia, la debilidad y la subjetividad frente a los opuestos masculinos: estabilidad emocional, autocontrol, dinamismo, agresividad, tendencia al dominio, afirmación del yo, cualidades intelectuales, aspecto afectivo poco definido, aptitud para las ciencias, racionalidad, franqueza, valentía, eficiencia, amor al riesgo y objetividad (Feminario 1987). La ternura, por ejemplo, está directamente relacionada con el papel de «madre» atribuido por excelencia al género femenino. Al limitar sus capacidades a la cría se espera que la mujer sea poseedora de todos los caracteres derivados de la maternidad.

Si codificamos estos rasgos por similitud (figura 3), podemos observar cómo se distribuyen por conglomerados en los que caracteres, como «caprichosa-consentida», se aproximan desde la misma interdependencia que la relación existente entre otros como «la vestimenta-la belleza-la feminidad-la pasividad»:

Figura 3. Nodos conglomerados por similitud codificación de los tópicos.


Vestimenta
Pasividad
Belleza
Castigo
Feminidad
Caprichosa
Consentida
Atributos e...
Sumiso
Ternura
Insegura

Destaca una serie de nodos de correlación por conglomerados (tabla 2) presentan un índice elevado en el coeficiente de Jaccard, distribuyendo la similitud entre dos nodos o conjunto de elementos (entre 0, como valor mínimo, y 1, como máxima similitud):

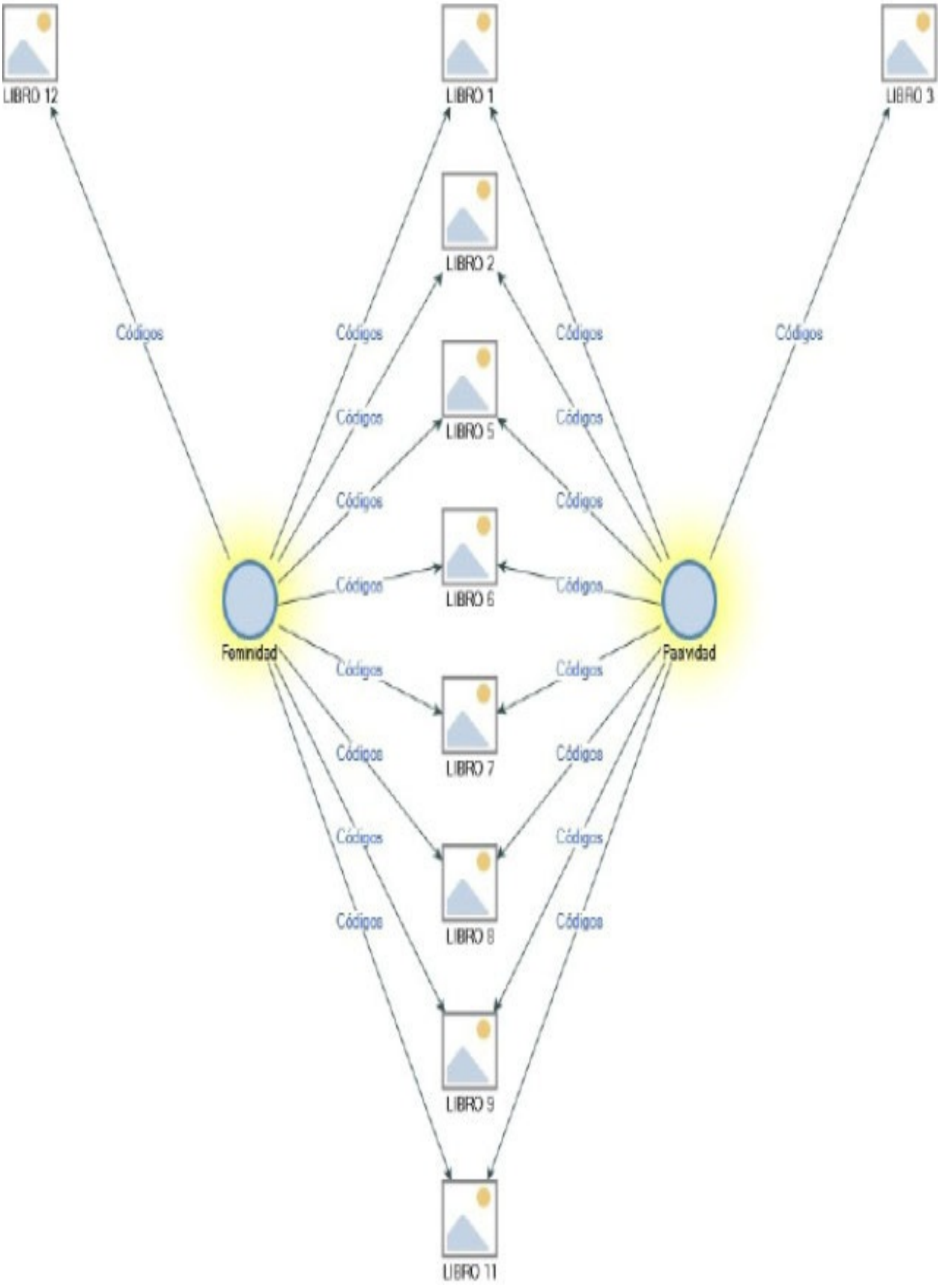
Tabla 2. Nodos de correlación por conglomerados.

Nodo A	Nodo B	Coeficiente de
Nodos\\Consentida	Nodos\\Caprichosa	1
Nodos\\Sumiso	Nodos\\Insegura	1
Nodos\\Pasividad	Nodos\\Feminidad	0,8
Nodos\\Feminidad	Nodos\\Atributos externos	0,777778
Nodos\\Vestimenta	Nodos\\Feminidad	0,727273

Nodos\\Vestimenta	Nodos\\Pasividad	0,727273
Nodos\\Feminidad	Nodos\\Belleza	0,7
Nodos\\Pasividad	Nodos\\Belleza	0,7
Nodos\\Vestimenta	Nodos\\Atributos externos	0,7
Nodos\\Vestimenta	Nodos\\Belleza	0,636364

De esta forma, las princesas-mujeres de cuento destacan por una feminidad marcada por la pasividad (figura 4), a la espera siempre de encontrar un hombre (la creencia tradicional del «buen marido» y la «mejor boda» como soluciones a la inmovilidad y a la desprotección en la que se encuentran). Representa un claro sistema de control que infiere en las mentes individuales y contribuye a registrar y asumir aún más los roles genéricos. Igualmente contribuyen a alimentar las creencias negativas sobre la mujer y a poner en evidencia nuevamente la supremacía masculina: así cualidades como la volubilidad, el capricho o la histeria refuerzan los aspectos más negativos asociados a la feminidad.

Figura 4. Diagrama de comparación de los rasgos feminidad-pasividad.


LIBRO 12
LIBRO 1
LIBRO 3
LIBRO 2
LIBRO 5
LIBRO 6
LIBRO 7
LIBRO 8
LIBRO 9
LIBRO 11
Códigos
Femnidad
Paavidad

No debemos optar por aceptar un contexto de ficción que afecte negativamente a las niñas y que vean necesario cumplir con los patrones establecidos por la preeminencia masculina (Subirats, 1994). Se limita, así, su campo de actuación a reducidos espacios tanto civiles como sociales y se les empuja a tomar como propias del género ciertas normas o comportamientos.

Este tipo de patrones perpetúan roles de género desiguales en una sociedad actual que lucha y fomenta la creación de espacios de equidad e igualdad desde la coeducación. Así, y más generalmente:

La mayoría de las protagonistas femeninas siguen «dedicándose a los quehaceres domésticos casi más allá de lo que el avance de la mujer en la sociedad actual permitiría esperar. Incluso en el caso de mencionarse algún trabajo, este aparece siempre como secundario en relación con el trabajo del hogar que realizan, efectivamente, en la narración. (Colomer 1994: 14)

El cometido de la dama no es otro que el de la espera, el de la belleza y el de dedicar su tiempo libre a actividades muy femeninas y poco productivas (salvo aquellas destinadas a la cuida del macho y la prole). Los roles son asumidos con facilidad por los niños y refuerzan y sobrevaloran, como estereotipos sexuales que son, la uniformidad, el imperativo categórico de ser así, tal y como se nos muestra.

El silencio y la buena conversación es otro de las cualidades que definen a la verdadera princesa, porque en la literatura infantil hay una tendencia generalizada a poner en evidencia que la carencia de ciertos rasgos impide a la niña alcanzar sus objetivos. Una vez más nos enfrentamos a la castración de la identidad, a la homogeneización de lo plural.

Hemos observado, no obstante, la presencia de algunos modelos transgresores, los menos y como bien reconoce Colomer:

La subversión de los tópicos solo funciona por la vigencia y la actualización de los modelos transgredidos. Es decir, una princesa activa e inteligente se sostiene literalmente activando la conciencia del lector, de que las princesas son como normas de referencia hijas y prometidas pasivas de los auténticos protagonistas. (1994: 13)

Contamos con princesas que se sublevan al rol y con otras que, sin sublevarse, muestran a princesas representantes de los valores masculinos por excelencia: valentía, iniciativa, sabiduría... sin recaer en la negación del arquetipo. Lo construyen de nuevo asumiendo otros roles. La mutabilidad y maleabilidad del cuento tradicional permiten su hibridez y descentralización.

3. Palabras finales

Los hechos demuestran que todavía hay voces en la literatura y en la sociedad que fomentan la permanencia de roles sexuales. Instan al inmovilismo y a la pasividad promoviendo unos cánones estéticos que anulan y constriñen la libertad individual de las mujeres. Promueven así un canon representado por el arquetipo literario de la princesa que hace creer a las niñas-mujeres que es esa la mejor representación de sí mismas a la que pueden aspirar, porque no hay otros ámbitos propios para ellas.

La asunción de condicionantes genéricos trae consigo consecuencias mucho más graves tales como las diferencias salariales, la cosificación de la mujer, la trata de personas con fines sexuales o el veto de acceso a ámbitos civiles y científicos.

Sigue siendo necesaria, por tanto, una profunda revisión de los modos en los que se representan las identidades sexuales en la literatura. Parece un tanto carcomido ya, en pleno siglo XXI, un arquetipo que defiende la presencia de la mujer como mero objeto decorativo, primando la belleza como carácter indispensable y necesario. Del mismo modo, coartar el desarrollo personal para construir seres pasivos, sensibles y cándidos, no parece un buen reflejo de la sociedad a la que aspiramos. Aquella en la que la igualdad se produzca, paradójicamente, a través de la autorización y la naturalización de toda identidad individual.

Y, aunque cuantitativamente van a apareciendo princesas que reclaman su lugar en el mundo, que se sublevan ante el rol que pretenden que desempeñen o que, simplemente, normalizan la realización de tareas adscritas al macho, estas no son todavía voces suficientes para erradicar un arquetipo tan fuertemente arraigado en lo literario y en lo social.

4. Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2007). «Del discurso de la domesticidad a la cultura queer en la literatura infantil y juvenil». En: Pinyana, C. ¿Todas las mujeres podemos? Género, Desarrollo y multiculturalidad. Actas del III Congreso estatal de FIIO sobre la igualdad de entre mujeres y hombres [en línea] (pp. 62-69). Castellón de la Plana: Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://isonomia.uji.es>.

— (2008). «Lectura, género, feminismo y LIJ». Lenguaje y Textos, 28: 113-128.

Alcoba, E. (2005). Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Graó.

Álvarez, E. (2008). «El yo y los otros en la didáctica de grupo: Conocer(se) y reconocer(se) en el ámbito multicultural del aula de E/LE». En: Saz, S. M. (ed.). Actas del XLII Congreso de AEPE. Coincidiendo con el 40 aniversario de la fundación del AEPE en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (pp. 89-101). Málaga: AEPE.

Aznar Díaz, I.; Fernández Martín, F. (2004). «Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación». Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 23: 121-123.

Bardin, L. (1989). L'analyse de contenu. París: Presses Universitaires de France.

Chodorow, N. (1978). The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender. Berkeley - Londres: University of California Press.

Colás, P. (2006). «Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica». En: Rebollo, A. (coord.). Género e interculturalidad: educar para la igualdad (pp. 27-55). Madrid: La Muralla.

Colomer, T. (1994). «A favor de las niñas: El sexismo en la literatura infantil». En: CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 57: 7-24.

Connell, R. W. (2005). Masculinities. Cambridge: Polity Press.

Davies, B. (1994). Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género. Madrid: Cátedra.

Delphy, C. (1998). L'ennemi principal, 2 vols. París: Syllepse.

Fainholc, B. (2011). Educación y género. Buenos Aires: Lugar.

Feminario de Alicante (1987). Elementos para una educación no sexista. Valencia: Víctor Orenga.

Gianini, E. (1973). Du côté des petites filles. París: Editions des femmes.

Gilligan, C. (1982). In a Different Voice. Cambridge: Harvard University Press.

Guil Bozal, A. (1998). «El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer». Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación. Comunicar, 11: 95-100.

Lynn, D. B. (1969). Parental and Sex-role identification: A Theoretical Formulation. Berkeley: McCutchan.

Maccoby, E. (1990). «Gender and relationships: A developmental account». American Psychologist, 45: 513-520.

Mendoza, A. (1998). Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro.

Níkleva, D. G. (2012). «Educación para la convivencia intercultural». Árbor, 188(757): 991-999.

Pastor, A. (2009-2010). «Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. Revista Borradores, X-XI: 1-11.

Ros, E. (2012-2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género». Cuestiones pedagógicas, 22: 329-350.

Schaffer, H. R. (2000). El desarrollo social. México: S. XXI.

Seelinger, R. (1997). Waking Sleeping Beauty. Feminist Voices in Children's

Novels. Iowa City: University of Iowa Press.

Subirats, M. (1994). «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy». Revista Iberoamericana de Educación, 6: 49-78.

Tejedor, C. (1991). «Estereotipos sexistas en la literatura infantil y juvenil». Infancia y Sociedad: Revista de estudios, 10: 93-10.

Weitzman, L.; Eifler, D.; Hokada E.; y Ross, C. (1972). «Sex-role Sozialitation in Picture Books for Preschool Children». American Journal of Sociology, 77(5): 1125-1150.

5. Corpus de análisis (por orden de edición)

Caryl Hart, Sarah Warburton (2016). La princesa y el gigante. Madrid: Maeva.

Caryl Hart; Sarah Warburton (2015). La princesa y los regalos. Madrid: Maeva.

Mike Brownlow (2015). Diez princesitas. Barcelona: Bruño.

Jonathan Emmett; Poly Bernatene (2013). La princesa y la cerdita. Madrid: Maeva.

Louie Stowell (2013). Descubro el mundo de las princesas. Londres: Usborne.

Carmela Lavigna (2013). ¿Las princesas usan botas de montaña? Barcelona: Obelisco.

Ilan Brenman (2012). Las princesas también se tiran pedos. Alzira: Algar.

Cornelia Funke (2011). La princesa Isabella. Barcelona: Ediciones B.

Raquel Díaz Reguera (2010). ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? Barcelona: Thule.

Stella Gurney (2008). La princesa ideal. México: Pirueta.

Irène Colas (2005). Aprender a ser una princesa. Barcelona: Planeta.

Ivar de Coll (2004). Pies para la princesa. Salamanca: Anaya.

7. Entendido como «La représentation d’un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détaché de sa réalité objective, partagée par les membres d’un groupe social avec une certaine stabilité. [...]. Structure cognitive acquise et non innée (soumise à l’influence du milieu culturel, de l’expérience personnelle, d’instances d’influences privilégiées comme les communications de masse), le stéréotype plonge cependant ses racines dans l’affectif et l’émotionnel car il est lie au préjugé qu’il rationalise et justifie ou engendre» (Bardin, 1989 : 55).

8. Para Níkleva, se trata de dos mecanismos defensivos del yo. El primero –la proyección– consiste en proyectar en otros grupos aquellos deseos y sentimientos que se consideran inaceptables socialmente. El otro mecanismo defensivo –el desplazamiento– se explica con las frustraciones de las personas. Normalmente, estas frustraciones generan agresividad que se va acumulando hasta que las personas necesiten descargarla y terminan por desplazarla hacia un grupo minoritario que sirve de «chivo expiatorio». Así surgen los estereotipos como manifestación de esta actitud hostil y agresividad desplazada (Níkleva, 2012: 993).

9. El análisis se ha realizado con el programa NVivo 11, versión beta. Este software se ha desarrollado desarrollada para el trabajo de datos cualitativos o el conjunto de datos no estructurados y métodos mixtos. En nuestro caso, nos hemos centrado en el estudio icónico del álbum ilustrado de doce obras de literatura infantil.

-

6

-

Cuento popular y literatura infantil en tiempos de globalización: adaptaciones feministas e identidad colectiva

ALEXANDRE BATALLER CATALÀ

Universitat de València

1. De la interpretación feminista a la reescritura de los cuentos populares

La folklorista Jeana Jorgensen (2008) diferencia tres niveles en el estudio del folclore desde una perspectiva de género. El primero, un nivel textual, interesado en el contenido de los relatos, los temas y los personajes principales que intervienen. El segundo, un nivel contextual, centrado en las personas que hacen de colectores o de informantes de los materiales folclóricos. Y, el tercero, un nivel metatextual, relacionado con la manera en que la variable género incide en la adaptación de los textos o en la elaboración de versiones transgresoras que cambian los roles de los personajes respecto a los roles tradicionales de género. En este trabajo trataremos de la primera y la tercera cuestiones, tomando como hilo conductor el célebre cuento de Andersen La princesa y el guisante.

La corriente de interpretación feminista de los llamados cuentos de hadas, sometidos un proceso de «disneyficación», aparecida en la década de los setenta del siglo pasado, impulsó la aparición de reescrituras de los cuentos, que modificaban los aspectos discriminatorios y reformulaban los roles sociales y familiares de los personajes, como, por ejemplo, la irrupción de cuentos protagonizados por princesas transgresores.

Simone de Beauvoir había abierto el camino con El segundo sexo (1949) donde incidía en la construcción de roles culturales y, en concreto, ponía el ejemplo de cómo los niños y las niñas aprenden a imitar los príncipes y princesas de los cuentos. De La Bella Durmiente la ensayista francesa destacaba una protagonista femenina que muestra «el fascinante prestigio de la belleza martirizada, abandonada y resignada» (Beauvoir, 1972: 37). La consideración misógina de los cuentos de los Grimm dio a los primeros trabajos interpretativos de enfoque feminista, a partir del artículo de Lieberman (1972).

De hecho, la construcción del imaginario popular contemporáneo, basado en los cuentos de Blancanieves, la Bella Durmiente o Cenicienta, debe de mucho a Walt Disney (Zipes, 1995: 21). Una reducción del imaginario popular de raíz tradicional que Karen Klugman (1995: 1003) ha denominado «disneyficación», definido como:

[...] the application of simplified aesthetic, intellectual, oro moral standards tono a thing that has the potential for more complejo and thought-provoking expression.

En todo caso, la elevación de la pasividad a la categoría de atractivo femenino es una cualidad desfasada hoy en día, por lo cual no resulta extraño que en sus últimas adaptaciones animadas de los cuentos de hadas la compañía Disney haya retratado unas protagonistas más activas e independientes: Tiana, en The Princess and the Frog (2009), y Rapunzel en Tangled (2010).

Y, todavía en 2011, Jennifer L. Hardstein popularizó un ensayo donde se refería al «síndrome de la princesa», un trastorno generado por el impacto negativo y peligroso sobre los niños de ciertos cuentos y personajes de ficción. Las niñas receptoras de estos contenidos, dice, pueden acabar pensando que tienen que seguir unos patrones de belleza para encontrar el «príncipe azul». Como contrapunto, podemos aducir el criterio de Bruno Bettelheim, que afirmaba que a partir de los cinco años ningún niño cree que estas historias sean reales: «Una chiquilla disfruta imaginando que se una princesa que vive en un castillo y elabora fantasías de que lo es, pero cuando su madre la llama para ir a comer, sabe que no se una princesa» (Bettelheim, 2012: 91).

Las reescrituras feministas de los cuentos de hadas de los sesenta y setenta parten de la idea que nadie vivirá feliz para siempre si no cambiamos las condiciones sociales y económicas de las relaciones más explotadoras y opresivas entre los sexos, razas y clases sociales. Desde la crítica feminista, Ruth MacDonald (1982, citada en Colomer, 2000: 70-71) diferenció las tres opciones de que tanto autores como mediadores disponen para rehuir el modelo negativo del folclore: a) presentar los cuentos inalterados y tratar las posibles consecuencias nocivas para los niños en el comentario posterior a su lectura; b) reescribir los cuentos alterando los aspectos discriminatorios, y c) escribir otros cuentos empleando motivos folclóricos para conseguir la misma eficacia literaria sin los inconvenientes educativos. Los partidarios de no adaptar los cuentos argumentan que una sociedad idílica, con una situación igualitaria entre los sexos, no ha existido históricamente (Tucker, 1981).

En este contexto cabe citar la colección italiana de título programático «Dalla parte delle bambine», dirigida por Adela Turín, que entre 1975 y 1980 publicó más de veinte títulos. Su objetivo consistía en denunciar la situación de la mujer y reivindicar una reformulación de los roles sociales y familiares, con la introducción de príncipes soñadores y princesas que no se quieren casar. Desde este momento, nos resultan habituales las princesas solteras que no tienen intención de casarse, como La princesa listilla de Babette Cole (1998) o princesas transgresoras como las que nos presentan Roald Dahl (1985) o William Steig (2012). Cenicientas que escapan del rol de ser princesa de un príncipe que no las hará felices (López, 2011) u obras de éxito con títulos muy llamativos y significativos como ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? (Díaz, 2010) o Las princesas también se tiran pedos (Brenman, 2011).

A estas alturas, encontramos reescrituras y revisiones en los cuentos de hadas, tanto en versiones literarias, como cinematográficas o plásticas. Por ejemplo, la película (2005) de León de Aranoa, que funciona como un intertexto de Cenicienta, alude también a la relación intertextual con el cuento de Andersen, cuando un personaje afirma que las princesas son seres delicados «tan sensibles que notan la rotación de la tierra». Tiffin (2009) caracteriza las versiones de los cuentos actuales a partir de seis características: la autoconciencia metaficcional e intertextual, la complejidad narrativa, su carácter multivocal, el uso de la parodia y la ironía y la fusión con otros géneros literarios. Los actuales cuentos de hadas metaficcionales posibilitan otorgar un nuevo sentido al contenido cultural heredado sin que se pierda su sentido original al llamar la atención del lector sobre las citas que hacen a imágenes y textos literarios precedentes. Las adaptaciones dirigidas al público infantil son, por principio, profundamente intertextuales. Siempre se parte de un texto primario (hipotexto) que es modificado para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, del cual resulta un segundo texto (hipertexto). En el momento actual, dentro de un contexto cultural globalizado que más adelante trataremos, los cuentos canónicos de la tradición universal funcionan como una inmensa red de relaciones intertextuales, donde conviven personajes y lugares en dimensiones alternas, que se manifiestan de determinadas formas en diferentes medios. Los cuentos de hadas más conocidos, como ya sabemos, se han reproducido en innumerables variantes y han generado innumerables manifestaciones verbales y no verbales (Joosen, 2011: 10).

2. La princesa y el guisante, de Hans Christian Andersen, a la luz del folklore

El célebre cuento de Hans Christian Andersen La princesa y el guisante fue publicado el 8 de mayo 1835 en Copenhague por Carl Andreas Reitzel junto a otros tres (La yesquera, Claudio Pequeño y Claudio Grande y Las flores de la pequeña Ida). Su argumento es bien conocido. Un príncipe soltero está obsesionado no solo con casarse con una princesa, sino que quiere una que sea verdadera. Después de mucho buscar sin éxito, llega al castillo una mujer que dice haber sobrevivido a un naufragio. La mujer aparece en mitad de una noche de tormenta, empapada y con un aspecto que, como salta a la vista, no es el de una princesa. Sin embargo, ella asegura que es una princesa verdadera. La reciben y le preparan una habitación para pasar la noche. La madre del príncipe heredero coloca un guisante debajo de los veinte colchones con los que montan la cama. Dependiendo de si nota o no la pequeña semilla mientras duerme, se sabrá si es una princesa verdadera, como ella asegura ser.

Para una interpretación exacta del motivo narrativo divulgado por Andersen es necesario el conocimiento del tipo folklórico en que este se enmarca (hemos tratado esta cuestión en Bataller, 2016 y Bataller, 2018). En este caso, el tipo, establecido por Aarne, Thompson y Uther (Uther, 2004), es el «ATU 704: La Princesa y el guisante». Además de la versión de Andersen, se recoge una india y otra localizada en el Tirol del Sur (Schneller, 1867), donde se cuenta la historia de un hijo que comunica a sus padres que solo se casará con la mujer más sensible del mundo. Después de descartar a dos mujeres con quienes coincide en su camino, la más sensible que encuentra, y con quien finalmente se casará, es una persona que a quien le había caído una flor de jazmín sobre su pie, el cual tenía vendado a causa del dolor que le había producido. Relatos similares ya están presentes en la literatura griega. Séneca el Joven (4 a. C. - 65 d. C.) recoge en su diálogo De ira el relato de un sibarita llamado Mindirides, de la ciudad de Síbaris, que se quejaba de que se sentía muy mal porque había dormido en una cama de rosas y uno de los pétalos se había doblado.

Destacamos tres versiones (de procedencia murciana, mallorquina y catalana, respectivamente), del tipo ATU 704. La primera, recogida en la población murciana de Mula por Ángel Hernández, es la clásica de las tres princesas:

Una princesa es tan delicada que una legumbre colocada bajo el colchón o una arruga de las sábanas le provocan cardenales. A otra princesa le cae un pétalo de rosa sobre la cabeza y se desmaya. Y otra vez constipa con el aleteo de un insecto. (Hernández, 2009: 85-86)

En la rondalla mallorquina recogida en Manacor por Antoni M. Alcover (1913) Tres al·lotes fines se cuenta el relato de un rey que tenía tres hijas, bellas pero delicadas. A la mayor, al salir un día al jardín, le cayó un pétalo de rosa encima de la cabeza, que la tiró al suelo y del golpe nunca se recuperó. Joan Amades recogió en 1922 en Barcelona el cuento Les tres princeses fleumes, con un argumento similar (Amades, 1950: 706). A estas muestras les sumaremos, como más tarde comentaremos, la leyenda de «La Delicada de Gandía».

La difusión del cuento de Andersen ha sido extraordinaria y hace olvidar que se basa en un tipo narrativo folklórico. Christine Shojaei (2005) precisa con rigor y exahaustividad las fuentes orientales del relato y las variaciones documentadas en el contexto europeo. Además del motivo de la «hipersensibilidad» (ATU 704), distingue dos motivos más en el relato de Andersen: el del «discernimiento extraordinario» (AaTh 655: The Wise Brothers; AaTh 655 A: The Strayed Camel and the Clever Deductions), también antiguo y de origen oriental, y el de la «prueba de la novia», habitual en las narrativas populares. La historiadora feminista alemana Bea Lundt (1999) ha interpretado el cuento como un ritual de iniciación, como una historia que muestra la importancia de la función reproductiva de la pareja real y como una prueba de la disposición de la princesa a asumir esta tarea. Aquello que se pone en prueba en la candidata no es su sensibilidad sino su idoneidad. Bea Lundt entiende la prueba del guisante como una comunicación simbólica por parte de la antigua reina que desea preparar a su nuera para futuras dificultades. En este contexto de la prueba, Shojaei (2005: 101-102) menciona el tipo nórdico ATU 545 The Cat Castle, en el cual una chica pobre, acompañada de un animal auxiliar, un gato o un perro, llega a un castillo donde la reina madre le pondrá pruebas, que tendría una correspondencia, en el

ámbito catalán, con el ATU 402 La princesa granota, en el cual el rey pone pruebas a los hijos que, con la ayuda de un animal, tendrán que buscar la doncella más bonita. La excusa de la chica por su aspecto lamentable motivado por los efectos del viento y la lluvia parece, como explica Shojaei (2005: 106) un eco de The Three Oranges (ATU 408), un cuento muy extendido en los países mediterráneos y orientales, donde una mujer esclava negra se sustituye por la heroína, fingiendo que el sol, el viento, el rocío y la lluvia la han cambiado.

La versión de Andersen ha eclipsado, a su vez, la de los hermanos Grimm titulada Die Erbsenprobe (Uther, 2008: 453-456), que apareció publicada como el cuento número 182 solo en la edición quinta de los Drucke der Kinder- und Hausmärchen, de 1843. Se omitió en la siguiente edición de 1850 por su similitud con el relato de Andersen. En este caso es un rey quien ayuda su hijo a encontrar una princesa. El análisis de Shojaei (2005) revela que los textos de Grimm y de Andersen son bastante diferentes. En cuanto a Andersen, parece narrar una historia bastante alejada de la que aparentemente nos propone: una historia «real» sobre una princesa «verdadera» que se plantea como una mentira descarada. Si bien la versión de los Grimm ha sido considerada inferior al Andersen, Adam y Heidmann han destacado las cualidades de la historia de los Grimm, caracterizada por su homogeneidad narrativa y su carácter emancipador, casi feminista (Adam; Heidmann: 156, 173; Adam: 439-441).

3. Interpretaciones y recepción escolar de La princesa y el guisante

El cuento de Andersen Prindsessen paa Ærten (1835) ha recibido históricamente críticas por la asociación entre fragilidad y condición femenina. Otras interpretaciones hacen una lectura en clave humorística o entienden la sensibilidad de la princesa protagonista en clave metafórica, en alusión a sus sentimientos.

El escritor danés se burla en el cuento de las medidas «curiosas y ridículas» asumidas por la nobleza para establecer el valor de las líneas de sangre (Zipes, 2005: 35). Desde el mismo momento de la publicación, el conjunto de cuentos recibió duras críticas en Dinamarca y, en concreto, del cuento La princesa del guisante ya se advertía la negativa asociación entre la fragilidad femenina y la nobleza, como el mismo Andersen anotó en sus memorias, que plantea la eterna cuestión del uso de los cuentos folklóricos en la formación de los escolares:

En el año 1836 solo la revista Dannora, dirigida por Johannes Nikolai Høst, traía una reseña, que ahora puede que resulte graciosa, pero que entonces me molestó mucho, como es natural. Dice que «estos cuentos podrían divertir a los niños, pero en nada contribuir a su formación, no atreviéndonos siquiera a asegurar que sean inofensivos. [...] El crítico considera que La princesa y el guisante no tiene ninguna gracia, que «no solo no es una historia poco delicada, sino verdaderamente nociva, ya que el niño puede sacar la conclusión que una dama noble tiene por fuerza que ser frágil». (Andersen, 1989: 89-90)

La primera interpretación es considerar la «debilidad física y pasividad» de la princesa, relacionada con los atributos de «voluble y abnegada»: «La mujer, en este caso, la princesa, se caracteriza por su inhibición en todo el cuento anulando su razonamiento ante la prueba a la que es sometida...» (Encabo; Hernández;

Jerez, 2014: 317). La extrema sensibilidad de la princesa ha sido interpretada, a lo largo del tiempo, en función de la asociación cultural existente entre la fragilidad física y emocional atribuida a las mujeres, que exigen un tratamiento especial (Tatar, 2008: 70-77). Ciertamente, la concepción moderna sobre el valor social de los individuos entra en contradicción con la idea de fondo del cuento de Andersen que relaciona la sensibilidad como un privilegio exclusivo de la nobleza. Otras interpretaciones del cuento inciden en la clave humorística o consideran que la sensibilidad de la princesa es una metáfora de la profundidad de los sentimientos y de la compasión y que su atrevimiento es una cualidad positiva:

El tono informal y humorístico de esta historia sobre una princesa de una delicadeza patológica hacen más aceptables muchos aspectos que podrían herir la sensibilidad contemporánea. [...] Asimismo, Andersen nos ofrece una heroína atrevida, que desafía los elementos y se presenta en la puerta del príncipe, después de conseguir localizarlo. (Tatar, 2004: 298)

Hasta el punto de que la crítica feminista actual interpreta la calidad física de la princesa como una forma de insatisfacción que definirá su vida y la impulsará a actuar, como expresa la escritora y ensayista feminista americana Vivian Gornick:

Ella no ha venido a buscar al príncipe sino al guisante. El momento en que siente el guisante bajo los veinte colchones es su momento. Este es el verdadero sentido de su viaje, la razón por la que ha ido tan lejos, lo que ha venido a afirmar: la insatisfacción que la mantendrá viva. (Gornick, 1998, citada por Tatar, 2004: 300[3])

Por su parte, el príncipe manifiesta dificultades para entender las convenciones sociosimbólicas, está inquieto por las apariencias, vive desconfiando de los signos verbales y no verbales. Por fin, la reina lo entregará de su dolor de cabeza mediante una estratificación que la ayuda a discernir el auténtico del falso, y esto

le permite casarse con una princesa auténtica que esté «certificada» (Adam y Heidmann, 2002).

Como sabemos, la escuela constituye un agente de socialización en la formación de identidades de género, tanto dentro del currículum manifiesto como del llamado currículum oculto, conformado por aquellas normas y valores implícitos que no son cuestionados. El corpus de cuentos occidental se ha transmitido escolarmente, en muchas ocasiones, sin una necesaria reflexión crítica:

Todos los cuentos de hadas impresos están coloreados por los hechos del momento y el lugar en el que fueron grabados. Por esta razón, es especialmente extraño que continuemos leyendo a nuestros niños, a menudo sin el más mínimo grado de reflexión crítica, versiones no revisadas de historias que están imbuidas de los valores de un tiempo y lugar diferentes. (Tatar, 1993: 19)

Son frecuentes, aún, algunas voces, como la de la socióloga Carmen Ruiz, que se mostrarían contrarias a la lectura escolar de los cuentos clásicos:

¿Cómo es posible que en el siglo XXI sigamos leyendo aún cuentos del XIX? Y más aún, ¿cómo es posible que en estos tiempos sigamos leyendo nuevas historias basadas en roles de género de otro siglo? La mayoría de los cuentos que se siguen leyendo y narrando han modificado sus diseños, sus ilustraciones, pero los valores, las pautas y los modelos siguen siendo los de antes: mujer princesa, guapa, cuidadosa y sumisa que espera a hombre príncipe, guapo, fuerte y guerrero. (Ruiz, 2013: 19)

No tenemos datos generales sobre la actuación de los maestros del siglo XXI con relación al uso de los cuentos tradicionales. Un trabajo de campo realizado por Alicia Santolària (2015) el curso 2010-11 con un grupo de 13 maestros de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria de un centro público valenciano de cariz progresista, dio como resultado el establecimiento de tres grupos de docentes en atención a sus actuaciones respecto a los cuentos

tradicionales protagonizados por personajes femeninos que manifiestan una división de géneros con un posible trasfondo sexista. Un primer grupo de maestros consideran que los cuentos perpetúan desigualdades sociales, además de ser machistas. Y, por lo tanto, no los usan. Un segundo grupo afirma que los cuentos tradicionales no son aptos para los niños, porque pueden provocar trastornos psicológicos en los niños, puesto que hablan de la muerte, o manifiestan relaciones violentas. Y por lo tanto, tampoco los usan. Y un tercer grupo que reconoce que desde el punto de vista de la educación, la psicología y la estética el relato folclórico se puede asociar sin ninguna dificultad a la infancia. Y estas maestras sí que los usan.

Una opción, ya comentada, consiste en emplear las reescrituras feministas de los cuentos de hadas. Es la opción que muestra el trabajo de campo de Bronwyn (1994) con alumnos de prescolar de escuelas australianas, en el cual se demuestra la construcción social del género. En The Papel Bag Princess (Munsch, 1980), uno de los textos empleados, es una princesa quien tiene que enfrentarse al dragón para salvar el príncipe. La inversión de roles resulta una práctica escolar habitual. A guisa de ejemplo, comprobamos que la guía didáctica de la obra teatral inspirada en el libro de Díaz (2010) propone explicar la leyenda de Sant Jordi cambiando los papeles de los personajes.

Este punto de partida nos remite a la reflexión sobre los valores del cuento:

¿Cómo se sabe que se pertenece a un colectivo o clase?, ¿cuáles son los rasgos definitorios?, ¿qué criterios existen para distinguir una cosa verdadera de una de falsa?, ¿cómo distinguir entre lo que son las cosas y sus apariencias o la distinción entre qué cosas serían posibles y cuáles solo son probables en el cuento? (Puig, 2015)

De entrada, se nos debe plantear la pregunta sobre la distinción entre lo realidad y apariencia. El tratamiento de los valores del cuento presentes en una guía de lectura destinada al ámbito escolar de la enseñanza primaria nos pone en la pista de la actualización a la sociedad actual de los valores detectables en el texto, donde no se ofrece para el debate o la reflexión el componente sexista que, a ojos de nuestra mirada contemporánea, pudiera contener la historia. Se habla de

«apariencias», «identidad», «generosidad» y «sinceridad» (Bejarano, 2015: 5). La guía didáctica del capítulo de las Tres Gemelas La princesa y el guisante tampoco hace ninguna alusión al sexismo implícito, sino que propone otros dos temas: el tratamiento del racismo y la tolerancia y la reflexión sobre las ideas preconcebidas sobre las personas (Herraiz, 2003: 3-5).

4. Adaptaciones y reescrituras de La princesa y el guisante

Las adaptaciones de los cuentos dirigidas al público infantil, al proponer lecturas metaficcionales, funcionan como una red de relaciones intertextuales; álbumes ilustrados (Scieszka, 1992; Child, 2005), cuentos para niños (Lansky, 2006) o adultos (Garner, 1996) o adaptaciones animadas (Company y Capdevila, 1996) son una muestra de subversión, ironía o humor a partir del hipotexto original.

Esta fuerza de la presencia intertextual en las versiones de los cuentos actuales da como resultado que los jóvenes lectores de las últimas generaciones puedan conocer antes de que el cuento clásico de Andersen, por ejemplo, la adaptación animada de la serie de «Las tres mellizas» (Company; Capdevila, 1996), donde el amor está por encima de la condición de ser princesa. El reconocido álbum de Jon Scieszka y Lane Smith The Stinky Cheese Man and Other Stupid Tales (1992) subvierte en un texto metaficcional la autoridad textual a través del juego «with literary and cultural codas and conventions» (McCallum, 1996: 400). En este álbum se encuentra la versión titulada The Princess and the Bowling Baile, en la cual, el príncipe, después de tres años sin que ninguna princesa note el guisante bajo los colchones, se enamora de una pretendiente y coloca una gran bola de bolos bajo los colchones, para que la pueda notar. De este modo, consigue que sus padres lo aprueben, se casen y sean felices («Aunque no muy honestamente»). De alguna manera, todas estas relecturas son expresión evidente de los presupuestos de Gianni Rodari (1973) basados en la aplicación de los juegos fantásticos a los cuentos, bien equivocando o cambiando las historias, o, incluso, combinando diversas, en un tipo de «ensalada».

Al lector se le deja la función activa de reconocer los juegos textuales que hay detrás de cada escritura. Es el caso de las ilustraciones humorísticas del libro de imágenes de la inglesa Lauren Child (2005), que funciona como un tipo de teatro en miniatura por donde se mueven los personajes, en unas escenas llenas de elementos simbólicos: una princesa astuta, un príncipe bueno o un puré, precisamente de guisantes, como cierre del libro.

Otra muestra de este espíritu transgresor es la versión de Bruce Lansky (2006), en la cual el príncipe se niega a casarse con las princesas que no han podido dormir durante toda la noche para tener guisantes bajo de sus colchones. Incluso, la versión de James Finn Garner, que lleva al extremo la búsqueda de una princesa «auténtica»:

En su persecución de la pareja perfecta, el príncipe realizó largos y variopintos viajes en busca de alguien a quien esclavizar mediante el matrimonio. A lomos de su fiel colega equino visitó los dominios de reyes y reinas, de duques y duquesas, coleccionando nombres y números de teléfono. De piel leve o intensamente pigmentada, de dimensiones vertical u horizontalmente descompensadas, cosméticamente atractivas o de aspecto facial alternativo... poco le importaba. Su único criterio consistía en la autenticidad de la regia condición de la mujer con la que habría de compartir sus delirios de excepcionalidad de alcurnia y valía personal. (Garner, 1996: 44-45)

En cualquier caso, para para activar el sentido y la interpretación que muestran las nuevas adaptaciones y reescrituras es necesario conocer el hipertexto:

Es decir, una princesa activa e inteligente se sostiene literariamente activando la conciencia del lector de que las princesas son, como norma de referencia, hijas y prometidas pasivas de los auténticos protagonistas. (Colomer, 1994: 19)

Como acabamos de mostrar, el viejo relato de Andersen se presenta abierto a versiones continuas, como un referente intertextual que tiene que ser reconocido por los jóvenes lectores¸ «el viejo truco de princesas y guisantes» (Auch, 2002).

5. Princesas delicadas, identidad colectiva y globalización

Es un hecho que en la sociedad actual se pueda acceder antes al conocimiento del canon internacional de cuentos, por la vía de la «disneyficación» que ya hemos tratado, que no tener conocimiento del repertorio folclórico localizado en un territorio y compartido por las generaciones que nos han precedido. Es la eterna cuestión de la relación entre la universalidad y particularidad de la fábula, que también podemos abordar en términos de globalización o glocalización. A pesar de que la globalización se caracteriza por una tendencia a la homogeneización, la americanización cultural y lo transnacional, también se define por la exaltación de lo local, al hacerlo visible. Lo global y lo local son dos caras de una misma moneda hasta el punto de que Robertson (1992) acuñó el término, aglutinador de los dos conceptos, de glocalización. El profesor americano Jack Zipes (2009), a partir de la obra del sociólogo Zygmunt Bauman, reflexiona sobre el reflejo de la glocalización en la producción de libros para niños. Por su parte, Brenda Bellorín (2015) analiza la manera como las historias tradicionales se han ido reformulando para ajustarse a las exigencias del mercado y encajar así en las dinámicas de la globalización. En el caso de los álbumes infantiles de cuentos de hadas señala como se transmiten y reproducen imágenes arquetípicas a la vez que se manifiestan muchas formas culturales heterogéneas propias de la glocalización.

La constitución de una memoria colectiva es un elemento indispensable en la producción y reproducción de una identidad comunitaria. Como se ha señalado, el folclore desarrolla una labor social de «máquina co-inventora de identidades»: «El folclore serviría, fundamentalmente, como archivo fácilmente manipulable desde el que construir –o reconstruir– las señas de identidad» (Díaz, 1996: 162). Para el sociólogo Maurice Halbawchs (1950), la memoria colectiva se opone a la memoria histórica, restringida al entorno temporal de una generación, y en la cual reconoce una función de reproducción de la tradición y de la identidad. Tal como ha sido definida por Pierre Nora (1988), la memoria colectiva se «el recuerdo o conjunto de recuerdos, conscientes o no, de una experiencia vivida

y/o mitificada por una colectividad viva, de cuya identidad forma parte integrante el sentimiento del pasado». La tradición es memoria colectiva que recorre los tiempos y almacena y conserva aquello con lo que un pueblo se identifica, y es también la capacidad de interpretar qué es relevante, significativo y por lo tanto inalterable en un pueblo. Los componentes de la memoria colectiva en forma de narraciones, costumbres y ceremonias son utilizados como códigos de significación variable (Homobono, 1990).

Cuando de alguien se dice que «parece la Delicà de Gandia» pensamos en una persona frágil, objeto de múltiples accidentes banales. La expresión y su interpretación legendaria son vivas dentro y fuera del territorio valenciano. La flor que mató a la «Delicada», como explica una interpretación que da verosimilitud al accidente, fue una flor de piedra caída de la Colegiata de Gandía, la iglesia construida en el siglo XV gracias al impulso de la duquesa María Enríquez. En los últimos años hemos asistido a la conversión de este personaje legendario en un referente identitario que señala y aglutina a los gandienses: un pasodoble, el nombre de una calle céntrica en la ciudad, el de algún comercio y el de un dulce local (véase Bataller, 2016). Un personaje de leyenda constituye así una marca territorial, que se divulga con fines comerciales y turísticos. Unas evidencias que enmarcamos dentro del contexto sociológico de recuperación de las tradiciones perdidas que fue definido por Josep Martí (1996) como «folclorismo».

En los últimos años, el exitoso juego de cartas nacido en 2013 La fallera calavera ha dado paso a un libro con el mismo nombre (Aguilar, 2015). Con una estética cinematográfica deudora de Tim Burton, la heroína valenciana de la hipersensibilidad se transmuta en un zombi que encuentra una especial complicidad con una resucitada fallera muerta que busca restablecer la justicia y la verdad entre políticos. Y, centrándonos en textos literarios editados para jóvenes, el relato de La Delicà de Gandia forma parte del canon de leyendas valencianas (Franco, 2015) y, además, ha servido de trasfondo a un reciente libro juvenil en el cual unos protagonistas jóvenes indagan en el personaje legendario (Llorca, 2017), paseando por las calles y la historia de Gandía, con una clara vocación de incidencia en la construcción de una identidad local por la vía del referente folclórico. Un relato del tipo narrativo ATU 704, que exaltaba la fragilidad femenina como cualidad condenable se adapta a las nuevas sensibilidades sociales para colaborar en la construcción de una memoria e identidad colectivas.

6. Referencias bibliográficas

Adam, J. M. (2001). «Textualité et transtextualité d'un conte d'Andersen: La princesse sur le petit pois». Poétique, 128: 421-445.

Adam, J. M; Heidmann, U. (2002). «Réarranger des motifs, c'est changer le sens. Princesses et petits pois chez Andersen et Grimm». En: Petitat, A. (ed.). Contes: l'universel et le singulier (pp. 155-174). Lausana: Payot

Aguilar, E. (2015). La fallera calavera. Carcaixent: Sembra [ilustr. Esther Méndez].

Alcover, A. M. (1913). Aplec de Rondaies Mallorquines de Jordi d'es Racó, vol. VI. Ciutat de Mallorca: Estampa d'En Sebàstia Pizà.

Amades, J. (1950). Folklore de Catalunya: Rondallística (Rondalles-Tradicions-Llegendes). Barcelona: Selecta.

Andersen, H. C. (1835). «Prindsessen paa Ærten». Eventyr, fortalte for Børn. Copenhague: C. A. Reitzel.

— (1989). El cuento de mi vida, vol. 2. Madrid: Ediciones de la Torre [trad. M.ª Pilar Lorenzo].

Auch, Mary Jane (2002). The Princess and the Pizza. Nueva York: Holiday House.

Bataller, A. (2016). «Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil: "La princesa y el guisante" (ATU 704)». Miríada Hispánica, 13: 99-114.

— (2018). «"La princesa i el pèsol" (ATU 704): de les reescriptures escolars a la construcció identitària». Estudis de Literatura Oral Popular / Studies in Oral Folk Literature, 7.

Beauvoir, S. (1972). El segundo sexo. Buenos Aires: Siglo XX [trad. Pablo

Palant].

Bejarano, B. (2015). Proyecto de lectura «La princesa y el guisante. Hans Christian Andersen». Madrid: Anaya. Recuperado de: <http://www.anayainfantilyjuvenil.com/pdf/proyectos_lectura/IJ00479801_99999

Bellorín, B. V. (2015). De lo universal a lo global: nuevas formas del folklore en los álbumes para niños [tesis doctoral dirigida por Teresa Colomer]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Bethelheim, B. (2012). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica [trad. Silvia Furió].

Bonet, M.ª M. (1990). Bon viatge faci la cadernera [registro sonoro]. Madrid: BMG Ariola.

Bravo-Villasante, C. (1988). Historia y antología de la literatura infantil universal, vol. 1. Valladolid: Miñón.

Brenman, I. (2011). Las princesas también se tiran pedos. Alzira: Algar [trad. Josep Franco].

Bronwyn, D. (1994). Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género. Madrid: Cátedra; Valencia: Universitat de València.

Brownmiller, S. (1985). Femininity. Nueva York: Ballantine.

Child, L. (2005). La princesa i el pèsol: en miniatura. Barcelona: Serres [trad. Esther Rubio; fotos Polly Borland].

Cole, B. (1988). La princesa listilla. Barcelona: Destino [trad. Eudald Escala].

Colomer, T. (1994). «A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil». CLIJ, 57: 7-24.

— (2000). «La formació i renovació de l'imaginari cultural: l'exemple de la Caputxeta Vermella». En: Lluch, G. (ed.). De la narrativa oral a la literatura per a infants (pp. 55-94). Alzira: Bromera.

Company, M.; Capdevila, R. (1996). La Princesa i el pèsol. Barcelona:

Cromosoma; Televisió de Catalunya.

Dahl, R. (1985). Cuentos en verso para niños perversos. Madrid: Altea [trad. Miguel Azaola; ilustr. Quentin Blake].

De Puig, I. (2005). «La princesa i el pèsol». GrupIREF, 2. Recuperado de: <http://www.grupiref.org/documents/la-princesa-i-el-pesol.pdf>.

Díaz, L. (1996). «En torno a la cultura popular y los conceptos de cultura: contribuciones a un debate permanente». Revista de dialectología y tradiciones populares, 51(1): 159-180.

Díaz, R. (2010). ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? Barcelona: Thule.

Encabo, E.; Hernández, L.; Jerez, I. (2014). «Cuentos clásicos y estereotipos de género. Análisis de las narraciones inspiradoras de los textos que se usan en Educación Infantil y Educación Primaria». En: Alonso, J. I.; Gómez, C. J.; Izquierdo, T. (eds.). La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria (pp. 315-326). Murcia: Universidad de Murcia.

Franco, J. (2015). Llegendes valencianes. Alzira: Bromera.

Garner, J. F. (1996). Más cuentos infantiles políticamente correctos. Barcelona: Circe [trad. Gian Castelli Gair].

Gornick, V. (1998). «Taking a Long Hard Look at The Princess and the Pea». En: Bernheimer, K. (ed.). Mirror, Mirror on the Wall: Women Writers Explore Their Favorite Fairy (pp. 158-167). Nueva York: Anchor.

Halbwachs, M. (1950). La Mémoire collective. París: Presses Universitaies de France.

Hartstein, J. L. (2011). Princess Recovery: A How-to Guide to Raising Strong, Empowered Girls Who Can Create Their Own Happily Ever Afters. Adams Media Corporation.

Hernández, Á. (2009). Las voces de la memoria. Cuentos populares de la Región de Murcia. Guadalajara: Palabras del Candil.

Herraiz, C. (2003). Guia Didàctica Les Tres Bessones. La Princesa i el Pèsol. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Homobono, J. I. (1990). «Fiesta, tradición e identidad local». Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra, 55: 43-58.

Joosen, V. (2011). Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue Between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings. Detroit: Wayne State University Press.

Jorgensen, J. (2008). «Gender». En: Haase, D. (ed.). The Greenwood Encyclopedia of Folktales & Fairy Tales (pp. 402-404). Connecticut, Londres: Greenwood Press.

Klugman, K. (1995). Inside the Mouse: Work and Play in Disney World. Durham: Duke University Press.

Lansky, B. (2006). El príncipe que dio calabazas a Cenicienta. Barcelona: Obelisco [trad. Ana Pérez].

León de Aranoa, F. (dir.) (2005). Princesas. Espanya: IFC Films.

Lieberman, M. (1972). «“Some day my prince will come”: Female acculturation through the fairy tales». College English, 34: 383-395.

Llorca, V. (2017). La Delicada de Gandia. Gandia: Lletra Impresa.

López, N. (2011). La ventafocs ja no creu en prínceps blaus. La Pobla Llarga: Ed. 96 [trad. M. J. Escrivà].

Lunt, B. (1999). «Die Prinzessin auf der Erbse als Quelle historischer Sozialisationsforschung». En: Arnold, U.; Meyers, P.; Schmidt, U. C. Sationen einer Hochschullaufbahn. Festschrift für Annette Kuhn zum 65. Geburtstag (pp. 247-260). Dortmund: Ebersbach.

MacDonald, R. (1982). «The Tale Retold: Feminist Fairy Tales». Children’s literature assotiation quarterly, 7: 18-20.

Martí, J. (1996). El folklorismo: uso y abuso de la tradición. Barcelona: Ronsel.

McCallum, R. (1996). «Metafictions and experimental work». En: Hunt (ed.). International companion encyclopedia of children's literature (pp. 397-409). Nueva York: Routledge.

Munsch, R. (1980). The Paper Bag Princess, il Michael Martchenko. Buffalo: Annick Press.

Nora, P. (1988). «Memoria colectiva». En: Le Goff, L.; Chartier, R.; Revel, J. (dirs.). La nueva historia (pp. 454-458). Bilbao: Mensajero.

Robertson, R. (1992). Globalization: Social heory and Global Culture. Londres: Sage.

Rodari, G. (1973). Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Giulio Einaudi.

Ruiz, C. (2013). «Enfocando las relaciones amorosas en la adolescencia. La necesidad de impulsar nuevos modelos». Convives, 5: 16-24.

Santolària, A. (2015). «Las otras protagonistas de la rondallística catalana: modelos para adaptar y enseñar». Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca, 20: 223-241.

Schneller, C. (1867). «Die Empfindlichste (La più delicata)». Märchen und Sagen aus Wälschtirol. Innsbruck: Verlag der Wagner'schen Universitäts--Buchhandlung, 45: 128-29.

Scieszka, J. (1992). The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales. Londres: Puffin [ilustr. Lane Smith].

Shojaei, C. (2005). «The Princess on the Pea: Andersen, Grimm and the Orient». Fabula, 46(1-2): 89-115.

Steig, W. (2013). Shrek! Barcelona: Libros del Zorro Rojo [trad. Elena del Amo].

Tatar, M. (1993). Of with their Heads! Fairy Tales and the Culture of Childhood. Princeton: Princeton University.

— (2004). «La princesa y el guisante». En: Tatar, M. Los cuentos de hadas

clásicos anotados (pp. 298-301). Barcelona: Crítica [trad. Luis Noriega].

— (2008). The Annotated Hans Christian Andersen. Nueva York: W. W. Norton & Company.

Tiffin, J. (2009). Marvelous Geometry: Narrative and Metafiction in Modern Fairy Tale. Detroit: Wayne State University Press.

Tucker, N. (1981). The Child and the Book. A Psychological and Literary Exploration. Cambridge: Cambridge University Press.

Uther, H. J. (2004). The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography, 3 vols. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

— (2008). Handbuch zu den «Kinder- und Hausmärchen» der Brüder Grimm: Entstehung - Wirkung - Interpretation. Berlín: Walter de Gruyter.

Zipes, J. (1995). «Breaking the Disney Spell». En: Bell, E.; Haas, L; Sells, L (eds.). From Mouse to Mermaid: The Politics of Film, Gender, and Culture (pp. 21-42). Bloomington: Indiana University Press.

— (2005). Hans Christian Andersen. Nueva York: Routledge.

— (2009). Relentless Progress: the Reconfiguration of Children’s Literature, Fairy Tales, and Storytelling. Nueva York: Routledge.

II. PROPUESTAS Y BUENAS PRÁCTICAS

-

7

-

Huir del terror: miradas sobre la guerra y el exilio desde dos obras de literatura juvenil

FRANCESC JOSEP RODRIGO SEGURA

Grupo de Investigación ELCiS

(Educación Lectora, Literaria, Lingüística, Cultura y Sociedad)

Florida Universitària

ANNA CHOVER LAFARGA

Florida Universitària

Esta historia que está formada principalmente de crueldades diabólicas [...]
Torturar y matar, matar y torturar; lo vuelvo a ver de mil maneras diversas, siempre lo mismo...

ELIAS CANETTI

1. Introducción

Esta propuesta didáctica parte de la lectura de dos novelas de literatura infantil y juvenil, una en valenciano y otra en castellano: se trata de Les ales del sol, de Jordi Sierra i Fabra, y de El maíz amargo, de M. Àngels Bogunyá. El objetivo de su lectura es el poder reflexionar sobre la guerra y el exilio desde la mirada de quien los sufre en primera persona, pues ambas tienen en común que sus protagonistas son un niño y una niña de dos países diferentes, Guatemala y Vietnam, que han vivido la experiencia traumática de una guerra y que, ahora, son refugiados a la espera de ver cómo se encamina su vida en el futuro más próximo. Los dos relatos ofrecen a los y las estudiantes de 3.º y 4.º de ESO la visión personal de sus jóvenes protagonistas y, este hecho permite desarrollar la capacidad de reflexión de los adolescentes para comprender el dolor ajeno. Por otra parte, si bien en los textos se abordan situaciones difíciles, de violencia, de dolor y de injusticia, también se tratan otros temas interesantes como la amistad, el primer amor, la solidaridad, etc.

A partir de las lecturas se ha organizado una secuencia de actividades con las siguientes características: se parte del paradigma de la educación literaria como modelo de enseñanza de la literatura centrado en el lector, que tiene al estudiante como protagonista y la actividad lectora como eje central de la clase (Ballester, 1999, 2007). Además se contempla el uso de las nuevas tecnologías (booktrailers, Twitter, etc.) como herramientas de motivación a la lectura. Y, por último, la literatura se considera un ámbito globalizador e interdisciplinar, ya que, como veremos, se han diseñado actividades que integran diversas áreas del currículum, a partir del trabajo sobre temas transversales: como la educación ética, el conocimiento otras realidades y otras culturas, los valores de solidaridad, respeto, del compromiso, etc., desde una verdadera educación para la ciudadanía y la democracia.

2. Las obras

Descripción

Les ales del sol, de Jordi Sierra i Fabra

Narra la vida de una familia vietnamita en un campo de refugiados de Hong Kong. El protagonista es Yu, el hijo mayor, que ve las cosas desde un punto de vista inocente y optimista. Su padre, Hu Dong, se enfrentó al jefe comunista local en su pueblo. Este intentó abusar de su esposa y Hu Dong lo mató. Huyeron hacia Hong Kong y pidieron asilo político. Todos tienen la esperanza de poder salir de allí, para emigrar a Australia y comenzar una nueva vida. Yu relata sus experiencias en la escuela y con los amigos. Asimismo, cuenta su visión sobre los distintos aspectos de la vida, como la violencia, la amistad, los animales, la libertad, el sexo... Tras tres años allí, toda la familia espera el gran día, pero no saben cuándo llegará. Lo importante es que están juntos y se quieren.

Los temas principales de la obra son los derechos humanos y de la infancia, la tragedia de los refugiados y el valor de la amistad y de la familia.

El maíz amargo, de M. Àngels Bogunyà

Narra la historia de Maya, una adolescente originaria de Guatemala, que cuenta la trágica historia que la llevó a montarse en un avión, cruzar el Atlántico y aterrizar en Madrid, escapando de los paramilitares que destruyeron su pueblo. La protagonista va escribiendo su historia en un pequeño cuaderno. Lo hace para pasar el tiempo, para que se le haga más corto el vuelo que la llevará a Madrid. A medida que transcurren los minutos y las páginas, esta joven indígena nos introduce en la vida cotidiana y en la cultura de su comunidad, nos cuenta sus miedos y anhelos, su relación amorosa con Jairo, su iniciación en rituales ancestrales, y nos presenta los terribles acontecimientos de los que fue testigo y que la obligaron a abandonar su país: la masacre de su familia y de su pueblo por parte de un grupo de paramilitares en Alto Tajuná.

Los temas principales de la obra son la emigración, el asilo y la condición de

refugiado, los pueblos indígenas (la civilización maya), las duras condiciones de vida en el medio rural y la violencia social y la de Estado, así como su impunidad política al violar los derechos humanos,

Razones de la elección de las dos obras

En primer lugar, se han tenido en cuenta las temáticas abordadas, que permiten a los lectores adolescentes reflexionar sobre cómo los conflictos bélicos y sus consecuencias afectan a la supervivencia de la humanidad. En el caso de Les ales de la vida se describe de manera detallada la vida cotidiana de un niño en un campo de refugiados. Por lo que se refiere a El maíz amargo, la obra destaca por su realismo, ya que narra situaciones de la reciente historia guatemalteca, como los atropellos a la población indígena por parte de los terratenientes y del Estado, la impunidad de los grupos paramilitares que funcionaron como escuadrones de la muerte y la necesidad de amplios sectores de la población de desplazarse o buscar asilo. Cabe decir que se trata de historias hermosas y terribles que hacen referencia de forma verosímil y, sin caer en estereotipos ni dramatismos, a contextos políticos, sociales y económicos convulsos, y los autores son capaces de transmitir el clima de inseguridad y miedo de quienes lo padecen.

Una segunda razón es el componente cultural para potenciar la aceptación de la diversidad intercultural como un valor democrático y desde una concepción profunda del tema y un enfoque inclusivo. Componente que está presente en ambas obras, ya que los protagonistas viven en dos continentes distintos: América y Asia, pertenecen a en culturas diferentes a la nuestra y han tenido unas vivencias y experiencias realmente dramáticas. Pero el hecho de ser niños, nos ofrece una mirada muy específica, desde la infancia, sobre los conflictos y permite que un lector joven o adulto se sienta más identificado con su sufrimiento.

Un tercer aspecto determinante es la calidad literaria de las novelas, que contrasta con la presencia en el mercado editorial de ciertos productos literarios con una finalidad instructiva y moralizante, pero que supeditan su calidad a la intencionalidad y, en ocasiones, presentan tramas demasiado sencillas o lacrimógenas y mensajes excesivamente simples. No es el caso de las obras seleccionadas, puesto que sus autores tienen un reconocido prestigio y un amplio recorrido como autores de LIJ y sus producciones destacan, no solo por las temáticas elegidas, sino también por la calidad de sus relatos, la profundidad en

el tratamiento de los temas y por un lenguaje bien elaborado, cuidado y atractivo y adecuado al nivel lector y madurativo de un/a lector/a adolescente. Así pues, en Les ales de la vida se puede observar el realismo que abre la novela, pero, simultáneamente, se aprecia el uso de un lenguaje simbólico, tierno y, a menudo, poético para la descripción de los sentimientos y sensaciones y la capacidad de superación y de esperanza ante una situación trágica. En el caso de El maíz amargo es una novela que resulta muy atractiva, ya que la prosa se mueve con precisión por descripciones realistas, construcciones psicológicas o terrenos líricos. Además, destaca el uso de la primera persona como voz narrativa consigue un nivel de cercanía e intimidad que hace que el lector tenga la sensación de estar frente a un personaje humano y verosímil. A su vez, se plasman muy bien los giros gramaticales y de léxico que caracterizan la voz de la protagonista.

Finalmente, se ha tenido en cuenta la capacidad de las obras para emocionar y enganchar a los lectores jóvenes, para poder estimular el placer por la lectura y fomentar su creatividad. Así pues, en ambas novelas aparecen personajes de gran interés, se abordan temáticas que emocionan y que permiten conectar la mirada del lector con las historias y experiencias de unos protagonistas (niño y adolescente), con la que puedan identificarse y emocionarse con sus vivencias, sus conflictos y sus sueños de futuro.

En los dos relatos se profundiza en la vida psicológica de los protagonistas, se rehúyen los estereotipos y, en definitiva, se persigue un fin estético que trasciende cualquier moraleja, pero, sobre todo, son dos lecturas de calidad, profundas y placenteras. En este sentido cabe destacar la solidez de la protagonista, Maya es un personaje femenino muy atractivo, maduro psicológicamente y que ha vivido un proceso que la ha obligado a crecer. Pese a que ha sufrido situaciones traumáticas y ha tenido que superar diversos obstáculos, descubrimos en ella un sincero sentimiento de apego a la vida, una fuerte sensibilidad y, sobre todo, mucha esperanza.

3. Finalidad de la propuesta didáctica

La finalidad básica de esta propuesta es desarrollar y potenciar la función social de los textos literarios en relación con la temática de la educación para la paz y la tolerancia. Se trata de aprovechar las posibilidades que ofrecen estos textos para conocer las experiencias dramáticas de las guerras y de sus consecuencias, sobre todo el exilio y la situación de los refugiados, aspecto de gran actualidad. Esta función social de la educación literaria nos permite desarrollar los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI, sobre todo las competencias de «saber ser y saber estar» (Delors, 1989), y sobre todo, la competencia de «saber convivir»; desde de una dimensión más individual –de reflexión personal– hasta el debate colectivo. A través de las dos lecturas, se pueden trabajar los aspectos siguientes:

• Aprender a ser y a pensar, con valores como el autoconocimiento, la autoestima, las emociones, el diálogo, etc.

• Aprender a actuar de manera autónoma y coherente (autonomía, cultura del esfuerzo, responsabilidad, etc.).

• Aprender a convivir (empatía, habilidades sociales, cooperación, solidaridad, altruismo, amistad, resolución de conflictos, mediación, convivencia, etc.).

• Aprender a ser ciudadanos responsables en un mundo global (justicia, igualdad, libertad, equidad, no discriminación, etc.).

4. Objetivos

Esta propuesta didáctica se ha formulado a partir de cuatro objetivos básicos para una educación lectora adecuada a la sociedad actual (Rodrigo, 2016: 106-107) y que responden a las características y necesidades de los y las estudiantes de la etapa de Secundaria:

a) Potenciar la relación entre la educación literaria y la interculturalidad como una herramienta valiosísima en la educación para la paz y la tolerancia y que permite aborda el tema de la diversidad desde el punto de vista de la inclusión.

En la línea de las investigaciones del grupo ELCiS[10] que ha desarrollado diversas propuestas para conectar la educación literaria con la interculturalidad, porque, tal y como afirman dos de sus investigadores, Noelia Ibarra y Josep Ballester (2015), la educación literaria intercultural permite la construcción de una ciudadanía activa y crítica y defienden la importancia de abordar la literatura desde una perspectiva educativa e inclusiva. Por esta razón, mediante la lectura de estas dos obras, el alumnado puede conocer de manera directa la realidad de otras culturas para poder valorar de manera positiva la diversidad lingüística y cultural. Y, así, la clase de literatura se pueden convertir en un espacio de diálogo y de comunicación que permita el acceso y el conocimiento profundo de otras realidades y otras culturas como medio para el desarrollo de una competencia intercultural. Así, por ejemplo, en Les ales del sol se puede abordar la diversidad intercultural (su protagonista es vietnamita) y la dimensión social (la emigración por causas políticas y la guerra), así como la difícil vida de los niños en los campos de refugiados. Por otra parte, en El maíz amargo encontramos tres tipos de diversidad: la intercultural (la protagonista es una adolecente guatemalteca), social (la emigración por causas políticas, la discriminación de las minorías étnicas) y la de género (se refleja la discriminación de las mujeres indígenas).

b) Contribuir desde la formación literaria al aprendizaje lingüístico del alumnado y a potenciar un aprendizaje significativo de la literatura que facilite la comprensión y la producción de textos literarios y contribuya desarrollar su competencia comunicativa global y a una formación cultural integral.

De esta manera, el desarrollo de la competencia literaria se relaciona directamente con el desarrollo de la competencia lingüística a través del trabajo, desde la formación literaria, de todas las habilidades lingüísticas básicas (escuchar-hablar-dialogar y leer-escribir). Es un aspecto que también contribuye a potenciar el aprendizaje significativo de la literatura por parte del alumnado, en la línea que apuntan M.ª Victoria Reyzábal y Pablo Tenorio (1992, 2004). La creación de este vínculo de relación permitirá reforzar el factor motivacional y destacar las diversas posibilidades vivenciales de la literatura, a fin de poder, según Glòria Bordons (2011: 72-73), enlazar los conocimientos con la experiencia previa de los estudiantes e impulsar el enfoque comunicativo de la literatura a través del contacto con una gran variedad de tipologías textuales tratadas y unas posibilidades «vivenciales» únicas, además de representar un elemento que ayuda al docente a crear la motivación inicial necesaria entre los estudiantes hacia la asignatura. En definitiva, el enseñante le tiene que suscitar el goce «intelectual y emocional» de cara a convertir al estudiante en un ciudadano crítico y sensible ante la sociedad que le ha tocado vivir. Por estas razones, se plantea la explotación de las lecturas desde un punto de vista interdisciplinar, integrando contenidos y competencias de otras materias: de Ciencias Sociales (la situación geográfica y la historia de Guatemala y de Vietnam), de Ética (los Derechos Humanos y de la Infancia, la situación de los refugiados, el conocimiento de organismos como ACNUR, las ONG) o, incluso, de Matemáticas (elaboración de gráficas y cuadros sobre las cifras de los refugiados).

c) Desarrollar las estrategias del método comparativo para aprovechar la conexión entre las diferentes lenguas y literaturas del currículum y los diversos lenguajes como un canal de comunicación excelente y un eje transversal único para introducir abordar cualquier tema desde un punto de vista interdisciplinar e integrador.

Para ello, se han seleccionado dos obras escritas en dos lenguas diferentes que forman parte del currículum del alumnado y, para el diseño de las propuestas

didácticas, se ha tenido en cuenta que los planteamientos de la literatura comparada que posibilitan el diálogo entre las distintas lenguas, tradiciones literarias y culturas en una sociedad actual pluricultural. Porque cabe destacar, como hace Antonio Mendoza (2008) que la metodología comparatista actúa desde una perspectiva integradora de semejanzas y diferencias y defiende que la inclusión del enfoque comparativo en la enseñanza resulta particularmente útil en las comunidades autónomas con dos lenguas propias, pues, estos estudiantes reciben la enseñanza de las producciones literarias en dos lenguas y, además, si le añadimos la extranjera, el enfoque comparativo proporciona un extenso abanico de opciones. Y, por ello, se plantean actividades de análisis y de producción a realizar en las tres lenguas del currículum desde los planteamientos de una didáctica integrada de las lenguas y las literaturas.

En esta línea se sitúan también Gloria Bordons y Ana Díaz-Plaja (2004) cuando explican que la metodología de la literatura comparada amplía considerablemente el conjunto de estrategias y consigue así la superación de las fronteras geográficas y lingüísticas, dado que estas no tienen que coincidir forzosamente con las literarias. De esta forma, se trasciende la restrictiva parcelación del conocimiento literario en torno a una única literatura para conectarla con la cultura otras comunidades sociales en un momento sociohistórico concreto. Así pues, ambas lecturas potencian ciertos valores o actitudes y facilitan el aprendizaje sobre varias temáticas, puesto que la literatura puede ser –como hemos visto en objetivos anteriores– un eje transversal único para introducir cualquier tema. De esta manera, en la secuencia didáctica que hemos elaborado se propone la lectura, el análisis y la producción de textos (literarios y no literarios) de tipologías textuales diversas. Se plantea trabajar el discurso periodístico (reportajes, columnas y artículos de opinión, etc.), la elaboración de entrevistas y, a partir de El maíz amargo, se puede trabajar también el diario personal. Lógicamente la secuencia de actividades de producción textual se puede repartir en las tres lenguas –español, catalán e inglés–, de manera que cada lengua se podría centrar en una tipología textual distinta.

d) Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la promoción lectora en las aulas de Secundaria.

La implantación de las TIC en la docencia de la lengua y la literatura resulta de

gran interés para el profesorado y ha tenido una doble consecuencia: por un lado, las prácticas lectoras se han visto favorecidas por el uso de las tecnologías, así como por el trabajo conjunto entre educadores y educandos y, por otra, se han diseñado secuencias didácticas que hacen posible que el trabajo al aula sea más enriquecedor y motivador para todos los implicados. Porque, tal y como afirma Maite Monar (2014: 40), en los últimos años se ha avanzado notablemente en el campo de las prácticas lectoras con el uso de las nuevas tecnologías, y las temáticas y propuestas son muy variadas: el relato digital, los retos de lectura, la poesía oral improvisada, el videorresumen, la dinamización de un blog, el álbum ilustrado, la lectura en Twitter y los videolits, etc.

En esta secuencia didáctica hemos planteado tres propuestas de explotación de las lecturas que conectan la Educación literaria y las TIC: la elaboración del videorresumen de ambas obras, la creación de un foro de lectura en la red o en el blog sobre la novela El maíz amargo y la propuesta de compartir la lectura de Les ales del sol en Twitter.

5. Secuencia de actividades

Las actividades se pueden realizar por separado, en las clases de las asignaturas de Valencià: Llengua i Literatura, o de Castellano: Lengua y Literatura. También se pueden trabajar de manera simultánea en las dos asignaturas y, aprovechar las lecturas, para realizar actividades en otras asignaturas (Ciencias Sociales, Ética).

Finalmente, se puede optar por organizar la secuencia de actividades sobre las lecturas en forma de proyecto, para poder ir construyendo paso a paso la exposición sobre el tema de los refugiados, siguiendo la realización de los paneles que planteamos.

Actividades de la secuencia didáctica

- Planificación

  Motivación (actividades previas) 1. Elaborar un texto expositivo que explique

  Trabajo interdisciplinar (Ciencias Sociales). Elaboración de un informe grupa

  (Ética). Debate final. Preguntas que se pueden plantear a los estudiantes: – ¿C

Fórum de lectura por internet sobre la novela El maíz amargo A medida que s

Proyecto: Elaboración de una exposición a partir de las dos lecturas

Panel 1. Los conflictos en Guatemala

Geografía Historia Conflictos acontecidos

Panel 2. Los conflictos en el Sudeste Asiático

Geografía Historia Conflictos acontecidos

Panel 3. Libro El maíz amargo, Guatemala

Tema y resumen del argumento	Marco espacial y temporal	Pr

Panel 4. Libro Les ales del sol, Vietnam

Tema y resumen del argumento	Marco espacial y temporal	Pr

Panel 5. Situación de los refugiados en la actualidad

Guerras actuales Estadísticas de los refugiados Leyes sobre de

6. Conclusiones

Para acabar, quisiéramos señalar que, de manera global, las actividades planteadas tienen el propósito de profundizar en las dimensiones ética y cultural de la educación literaria, en la línea que apuntaban Badia y Cassany (1994) y permiten al alumnado de Secundaria acceder al conocimiento de la realidad de la sociedad actual. Además, se ha intentado contribuir a la formación de una ciudadanía democrática a partir de la reflexión sobre las situaciones conflictivas y los problemas del mundo actual. Para lograr, en palabras de Bordons y Díaz-Plaja (2004), formar lectores críticos, motivados y cultos.

Un segundo aspecto que cabe destacar es que hemos intentado utilizar la literatura como una herramienta valiosa para tratar la diversidad y conseguir una educación inclusiva, puesto que, a través de ella, como hemos planteado, se pueden trabajar diferentes tipos de diversidad: en este caso las diversidades intercultural, social y sexual. Por ello, hemos intentado contribuir a desarrollar la competencia intercultural del alumnado, mediante una educación en valores que integren el respeto y el aprecio por otras lenguas y culturas, por otras personas, el respeto por la diferencia y la integración. Como hemos visto, los protagonistas son un niño y una niña de culturas diferentes a la nuestra: de Centroamérica y de Asia. Y, en el caso de la novela El maíz amargo, también hemos analizado que la crueldad que se ejerce de manera especial contra las mujeres y niñas indígenas en Guatemala.

Como reflexión final quisiéramos destacar que el enfoque intercultural y de educación para la paz y la convivencia presente en esta propuesta didáctica han contribuido a crear una conciencia crítica ante los problemas de nuestra sociedad. Consideramos que ha ayudado a reflexionar y concienciar al alumnado sobre las miserias de la guerra, del exilio y, sobre todo, de la dramática situación con la que se encuentran los millones de personas refugiadas. A través de la lectura y el trabajo sobre ambas novelas, se ha ofrecido a los jóvenes lectores algunas pautas para que puedan aprender a vivir y convivir de acuerdo con unos valores fundamentales: la libertad y la responsabilidad personal, la solidaridad ante las tragedias, el respeto a la diferencia, la igualdad, la equidad, etc., con el

objetivo final de contribuir a construir una sociedad mejor a través de la paz y la justicia.

7. Referencias bibliográficas

Badia, J.; Cassany, D. (1994). «La classe de literatura, avui». Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 1: 7-14. Barcelona: Graó.

Ballester, J. (1999). L'educació literària. Valencia: Universitat de València [2.ª ed., 2007].

Ballester, J.; Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 27(2): 161-183 [en línea]. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2015272161183>.

Bogunyà, M. Àngels (2004). El maíz amargo. Colección Alandar, 45. Madrid: Edelvives.

Bordons, G. (2011). «La formació literària en l'aprenentatge de la llengua». En: La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües (pp. 65-75). Col·lecció Innovació i Formació, 1. Barcelona: CIREL. Departament d'Ensenyament - Generalitat de Catalunya.

Bordons, G.; Díaz-Plaja A. (coords.) (2004). «Les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament». En: Ensenyar literatura a secundària (pp. 7-16). Barcelona: Graó.

Delors, J. (1996). Educació: hi ha un tresor amagat dins. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI. Centro UNESCO de Catalunya. Recuperado de: <http://www.unescocat.org/ca/recursos/publicacions/educacio-hi-ha-un-tresor-amagat-a-dins>.

Mendoza, A. et al. (2008). Monográfico «Literatura Comparada». Revista Lenguaje y Textos, 28: 7-25.

Monar, M. (coord.) (2014). Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora. Algemesí: Andana.

Reyzábal, M.ª V.; Tenorio, P. (1992). El aprendizaje significativo de la literatura. Madrid: La Muralla [4.ª ed., 2004].

Rodrigo, F. (2016). La formació literària i la metodologia de projectes de treball en batxillerat i en els graus de mestre/a d'Educació Infantil i Primària [tesis doctoral presentada en la Facultat de Magisteri]. Universitat de València. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/56986>.

Sierra, J. (2005). Las alas del sol. Colección El Barco de Vapor. Madrid: S.M.

— (2008). Les ales del sol. Catarroja: Perifèric.

10. ELCiS (Educación Literaria, Lingüística, Cultura y Sociedad) es un grupo de investigsción de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. En 2008 desarrollaron el Proyecto I+D Educación Literaria e Interculturalidad, financiado por el Ministerio de Ciencia e Investigación.

-

8

-

La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la diversidad para Primaria y Secundaria

AGUSTÍN REYES TORRES

Universitat de València

LUIS S. VILLACAÑAS DE CASTRO

Grupo de Investigación ELCiS

(Educación lectora, literaria, lingüística, cultura y sociedad)

Universitat de València

1. Introducción

La literatura es un fin en sí mismo, pero también puede ser un medio. En el aula de inglés, los alumnos pueden aprender a leer y a escribir a través de libros y álbumes ilustrados desarrollando así su literacidad y, además, ampliando sus habilidades de pensar, expresar sus ideas y escuchar las de sus compañeros al mismo tiempo. Por su propia naturaleza, la literatura exige respuestas imaginativas y la elaboración de significados tanto durante como después de la lectura. Un aspecto clave, para ello, es la interacción entre lector y texto. Un cuento o un álbum ilustrado en sí mismo no goza de significado, sino que es el lector quien tiene que construirlo (Ballester, 2015; Mendoza-Fillola, 2007; Rosenblatt, 1986). En tanto es así, este capítulo ofrece dos propuestas educativas adaptables al alumnado de Primaria y Secundaria, en las que la literatura en inglés se concibe como un medio para lograr experiencias interesantes y enriquecedoras, también con relación al currículo de esta lengua extranjera. En cualquiera de estos contextos, uno de los primeros objetivos del docente consiste en realizar una selección de libros acorde con la educación y los temas que se quieren tratar en la clase, y sobre todo, con el contexto sociocultural y los posibles intereses de los alumnos. En la sección dedicada a la Educación Primaria, la propuesta se centrará en el tema de la diversidad familiar y para ello, se discutirá el álbum ilustrado I Have Two Homes, de Marian De Smet (2011). La segunda propuesta abordará la diversidad social a través de una serie de libros que exploran la diversidad social y racial en EE. UU. A través de estas lecturas, los futuros educadores podrán utilizar la literatura infantil y juvenil (LIJ) como recurso para guiar a los estudiantes en el uso de la lengua extranjera y fomentar la reflexión sobre el tema de la diversidad en la sociedad actual.

El giro social en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera que se ha producido en las dos últimas décadas considera el entorno y las experiencias personales de los estudiantes como la base para desarrollar su pensamiento crítico y su formación académica (Paesani, Allen y Dupuy, 2016). Del mismo modo, el desarrollo de la literacidad y las habilidades lingüísticas se reconocen como un proceso básico de mediación que va unido al desarrollo sociocognitivo (Kucer, 2009). Para definir el concepto de literacidad, es necesario hacer referencia, por un lado, a las destrezas de alfabetización convencionales que

forman parte de cualquier currículo escolar, y por otro, a la capacidad cognitiva para la construcción de significados que derivan en la transformación del conocimiento. Si bien esta capacidad está ligada estrechamente al uso del lenguaje, la creación de ideas viene determinada a su vez por las prácticas sociales del individuo, cuyas perspectivas dependen tanto del contexto cultural, histórico, económico y social que le rodean como de la relación dialógica que establece con otros hablantes (Reyes-Torres, en prensa; Nikolajeva, 2010; Paesani, Allen y Dupuy, 2016). En ambos casos, la literatura constituye un medio fundamental, pues, además de aportar la más amplia variedad de usos de la lengua, ofrece la ventaja de que la interpretación del significado de cualquier texto se encuentra en la interacción que el propio alumno-lector establece con la propia obra y con otros lectores (Ballester, 2015; Mendoza-Fillola, 2007; Rosenblatt, 1986; Nance, 2010). En línea con los planteamientos socioculturales, la práctica de leer un texto en el aula y comentarlo de manera conjunta implica hacer un uso real de la lengua para articular las reacciones o los pensamientos que susciten. Estos procesos interpretativos se distinguen por promover una actitud abierta a la continua producción y negociación de significados y por desarrollar rutinas y actividades específicas que fomentan la literacidad, el diálogo y la competencia literaria, lo que conduce en suma a la habilidad de construir nuevas ideas (López-Sánchez, 2014; Reyes-Torres, 2014).

2. El desarrollo de la literacidad y la competencia literaria

De esta manera, la relación entre literatura y literacidad no solo debemos entenderla como un aspecto imprescindible en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino también como un objetivo clave en la educación integral de los alumnos. Al conectar lengua y pensamiento, los estudiantes se desarrollan tanto intelectual como emocionalmente, y durante este proceso, mejoran su capacidad de expresión, su interpretación crítica y su imaginación. En este respecto, y tomando como base las perspectivas teóricas de Kucer (2009), Lacorte (2015) y Paesani, Allen y Dupuy (2016), es posible plantear la literatura como medio para el desarrollo de la literacidad en la enseñanza de una lengua extranjera y conectarlo el desarrollo de la competencia literaria en base a las siguientes tres dimensiones (Reyes-Torres, 2014):

1. Dimensión personal y cognitiva

2. Dimensión conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y literarios

3. Dimensión estética y sociocultural

La primera dimensión está relacionada con la propia identidad del alumno, su voluntad de aproximarse a un texto y su habilidad para generar nuevas ideas. Es importante entender que no es el docente quien hace que el aprendizaje sea significativo, sino el estudiante, al producir y elaborar nuevos significados (Reyes-Torres, en prensa). En palabras de Kucer, el rol del aprendiz es el de meaning-maker. Por parte del docente, el objetivo es tratar de que los alumnos activen sus experiencias socioculturales y sus conocimientos previos, y los asocien con la temática y la lectura que van a realizar. Cope y Kalantzis (2009)

denominan a esta práctica «experiencing the known and experiencing the new» (pág. 18). De esta forma, al aproximarse al texto, los estudiantes inician, por un lado, la práctica de las destrezas de la lengua tradicionales (leer, escribir, escuchar y hablar) de una manera conjunta, sin necesidad de separarlas, y por otro, la práctica de pensar, la quinta destreza, indispensable para empezar a interactuar con la obra e iniciar un proceso dinámico de transformación de significados. Como Cope and Kalantzis (2009) indican, «meaning makers are not simply replicators of representational conventions. [...] They are fully makers and remakers of signs and transformers of meaning» (pág. 175). La práctica de la lengua requiere que se utilice de un modo en el que los alumnos no se limiten a repetir estructuras, sino que puedan crear sus propias frases y negociar sus propios significados tanto individualmente como en grupo.

En segundo lugar, la dimensión conceptual se centra en el estudio y aprendizaje de las convenciones que permiten el análisis de una obra. Se caracteriza, por tanto, por una serie de conceptos lingüísticos y literarios que se consideran básicos para que los alumnos puedan dialogar y participar en la interpretación de la lectura. En este caso, la labor del lector es la de code-breaker (Kucer, 2009: 7); su objetivo es identificar y entender la relación entre los distintos términos y usos del lenguaje, su simbología y sus posibles significados. Dependiendo del nivel y de la edad de los alumnos los aspectos de la literacidad que se trabajan a través de los textos pueden variar desde lo más básico, por ejemplo: título, frase, palabra, diálogo, pregunta, personaje; a otros más complejos como: tema, mensaje, conflicto, trama, clímax, héroe, protagonista, metáfora, ironía, etc. De igual modo, también se puede orientar hacia el estudio de aspectos puramente gramaticales o lingüísticos.

Por último, la dimensión estética y sociocultural es sin duda la más relevante para brindar a los alumnos la oportunidad, por un lado, de que expresen las ideas y las emociones que la lectura suscita y, por otro, de que gocen del proceso de experimentar una relación dialógica tanto con la obra como con sus compañeros o con otros lectores. Parafraseando a Bakhtin, cabe destacar que no es la acción de leer lo que produce placer, sino los pensamientos que provoca. Esta dimensión, por tanto, va dirigida a fomentar el debate y el aprendizaje colaborativo para facilitar la interacción y una experiencia satisfactoria de aprendizaje activo. Por esta razón, y en línea con los principios pedagógicos de Elliott (2007), el profesorado debe priorizar la discusión sobre la instrucción, favoreciendo, asimismo, la divergencia de opinión (p. 22). Según Kucer, el rol del estudiante es el de text-user y text-critic. El objetivo no es alcanzar un

consenso, sino que cada alumno tenga una experiencia profunda y significativa con el texto, y que al compartirla con sus compañeros alcancen una perspectiva o un nivel de conocimiento superior.

3. La dimensión crítica en la enseñanza del inglés

Desde la tercera dimensión de la competencia literaria –la estética y sociocultural– pueden desarrollarse planteamientos para el aula que también asuman los principios de la pedagogía crítica, y desarrollar, así, lo que se ha venido a llamar literacidad crítica (critical literacy) (Freire y Macedo, 1987). A través de esta, el alumno se muestra capaz de usar e interpretar los diversos discursos con relación a los mecanismos de poder y opresión que les dan forma desde fuera del lenguaje. Con todo, el profesorado no debería quedar satisfecho con trazar este primer vínculo, sino que debería plantear también situaciones educativas en las que el alumnado reconectase estas dos esferas –the word and the world, la palabra y el mundo– en sentido inverso, utilizando su literacidad para transformar directamente la realidad material a través de proyectos educativos (Ada, 1988).

No obstante, tampoco tendría demasiado sentido que el profesorado organizase un proceso de reflexión a partir de un texto, por ejemplo, en torno a los múltiples fenómenos de opresión que conviven en la sociedad (de tipo racial, de clase o género), sin revelar, a su vez, esa misma voluntad crítica y emancipadora en su manera de enseñar, en el modo en que anima a los estudiantes desarrollar toda la potencia performativa del lenguaje. En la clase de inglés, lograr esta coherencia entre los fines educativos generales y los medios pedagógicos es todavía más difícil, por motivos que son tanto internos como externos al proceso cognitivo que persigue la asignatura. De ahí que sea el área educativa en la que más necesaria se hace una reflexión desde los postulados de la literacidad y pedagogía críticas (Banegas y Villacañas de Castro, 2016).

Respecto a los motivos externos, bastará con recordar que la enseñanza del inglés es una disciplina marcada históricamente por la opresión. Desde unos orígenes coloniales, coincidentes con la misión «civilizadora» del imperio británico, hasta un presente vinculado al neoimperialismo estadounidense (Phillipson, 2011) y la propagación de las formas de vida neoliberales que intensifican muchas de opresiones que hemos señalado arriba, la enseñanza del inglés nunca ha sido –ni en el fondo ni en la forma– autónoma de las guerras

culturales (y no culturales) que la siguen promocionando. Muchos de los prejuicios que dominaban la enseñanza del inglés en las colonias británicas siguen vigentes en su enseñanza actual –véanse los llamados «principios de Makerere»– y otros tantos han sido suplantados por ideas que no son sino malas traducciones pedagógicas de la antropología neoliberal, como el hecho de concebir el aprendizaje como un proceso de optimización del capital humano a cuyo fin esperará una mejor integración del alumno en el capitalismo global (Warriner, 2016). Vinculadas a la creencia de que todo debe entenderse en términos de la disciplina y el esfuerzo de cada individuo, las principales editoriales de la enseñanza del inglés no promocionan recursos y metodologías destinados a instituciones, comunidades o sociedades concretas, sino que dirigen su oferta directamente al consumidor global, procurando una mercancía que –así al menos lo anuncian– podrá ser aprovechada independientemente de cualquier variable contextual. Aprender inglés es, desde este punto de vista, un proceso cognitivo puro, en el que no interviene ni el saber pedagógico de unos profesores a los que se les reclama que sigan el libro al pie de la letra (Block y Gray, 2016), ni tampoco las culturas, las sociedades, identidades y lenguajes propios de los estudiantes, unos factores que los mencionados recursos ignoran, cuando no desprecian, como tradicionalmente ha hecho el sentido común de la disciplina.

Todo esto hace de la clase de inglés como lengua extranjera uno de los espacios más opresivos que cabe encontrar en las escuelas, generalmente con penosos resultados. Evitarlo es uno de los objetivos de las propuestas que se harán a continuación. No se trata de no enseñar inglés, por supuesto, sino de hacerlo por las buenas razones y de la manera adecuada. Si desde el aula uno quiere contribuir al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, y también a su literacidad crítica, entonces el propio proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés tendrá que ser emancipador para los estudiantes. No solo tendrán que ser capaces de pensar una sociedad mejor, sino que ellos mismos tendrán que mostrar lo mejor de sí mismos dentro de clase, su mejor versión; verse, no solo como alumnos de inglés, sino como alumnos creativos e inteligentes. A través de estas dos propuestas trataremos de enriquecer el contexto de la enseñanza para lograr que el aprendizaje del inglés sea el resultado de la participación entusiasta de los estudiantes en una experiencia educativa sofisticada y valiosa en sí misma. Sin duda, la literatura infantil puede servirnos de ayuda. Veamos por qué.

4. Hacia una nueva enseñanza del inglés

Como anunciamos arriba, también encontramos una dificultad intrínseca a la hora de convertir la enseñanza de una lengua extranjera (no solo del inglés) en un ejercicio que no aliene ni oprima. Esta tiene que ver con la descompensación que existe entre el nivel cognitivo de los alumnos (aquel que son capaces de mostrar en su lengua materna) y el nivel lingüístico que tienen en una lengua extranjera, que es necesariamente más bajo que el anterior. La manera en la que el profesorado decida abordar este desfase entre lo cognitivo y lo lingüístico determinará, en buena medida, la calidad de la experiencia educativa. Hasta ahora, la opción dominante para gestionar este desfase ha consistido en reducir el nivel cognitivo de las actividades, adaptándolas a aquello que los estudiantes supiesen decir o escribir en inglés. De ahí que las tareas de estos libros de texto suelan dejar de lado la quinta destreza –pensar– pues se prefiere que todos los procesos cognitivos se desarrollen en inglés. No es de extrañar que una de las inercias más marcadas que encontramos en esta disciplina, que se arrastra desde el contexto colonial, tenga que ver precisamente con la opresión intelectual que sufren unos estudiantes cuya inteligencia se confunde con el nivel de inglés que son capaces de mostrar. Así, Carrasquillo, Kucer y Abrams (2004) identificaron que, «con mucha frecuencia, la falta de desarrollo de la destreza oral de muchos alumnos de inglés les ha cerrado las puertas a una enseñanza estimulante desde el punto de vista cognitivo y de un nivel conceptual apropiado para ellos» (pág. 30). Frente al infantilismo y aburrimiento a los que da lugar este tipo de aproximación pedagógica, creemos que cabe tomar la dirección contraria: no rebajar el nivel cognitivo de las tareas que se desarrollan en el aula, sino, en vez de eso, vincular el aprendizaje del idioma a la motivación e interés intrínseco que tareas interesantes son capaces de generar cuando el profesorado se atreve a pensar más allá del sentido común que tradicionalmente ha dominado esta disciplina.

Sin duda, apostar por una negociación diferente del desfase entre lo cognitivo y lo lingüístico en la clase de lengua inglesa desplaza los desafíos propios del profesorado a otro nivel. Ya no se trata de seguir el libro de texto al pie de la letra, ni de saber mucho inglés (algo, esto último, que es necesario en todo caso).

Su tarea principal consiste –primero– en poner toda su imaginación pedagógica para crear situaciones educativas interesantes, tal y como debería hacer el profesorado de todas las asignaturas. Pero a partir de ahí emerge su desafío específico: el de proveer, por todos los medios posibles, el andamiaje (scaffolding) necesario para sostener al alumno que avanza por las etapas de un proceso cognitivo que es ambicioso pero que, a la vez, el estudiante habrá de completar sin recurrir continuamente a la lengua materna (Gibbons, 2009). Pues tan imposible es enseñar una lengua extranjera únicamente a través de la lengua extranjera como hacerlo únicamente a través de la lengua materna. De ahí la importancia de la inclusión de otros lenguajes no verbales dentro de clase, capaces de generar una situación interesante y significativa donde el nuevo idioma pueda ser aprendido. De ahí, en otras palabras, la importancia de los recursos multimodales (fotografías, dibujos, objetos reales) que sean capaces de traer al aula canales de expresión diferentes al verbal, que saturen de significado el contexto de aprendizaje (Cummins y Early, 2015). Cuanto menor sea el nivel de inglés de los estudiantes, más habrá de confiarse a recursos visuales, gestuales, musicales, experimentales, etc., para enriquecer la actividad. Lo contrario –confiar únicamente en el inglés como el medio para que la clase cobre significado– nos sumerge en un círculo vicioso de aburrimiento y pasividad.

¿Acaso no hemos definido, con estas ideas, dos características esenciales de la LIJ? ¿Acaso los mejores ejemplares de esta literatura no se definen precisamente por lograr un milagroso equilibrio entre la riqueza cognitiva y la economía de medios lingüísticos que se emplean para lograrla? ¿Y acaso no es la multimodalidad –por ejemplo, el recurso al lenguaje visual– una de las formas más potentes de hacerlo? Las ilustraciones sugerentes de los álbumes no solo ayudan al niño a entender el significado de palabras y expresiones que no conoce todavía, sino que enriquecen lo que estas, por sí mismas, serían capaces de decir. Puesto que despliegan un lenguaje no verbal, las ilustraciones comunican con independencia del nivel de inglés que el alumnado posea. Aunque no requieran de palabras, al combinarse con ellas las imágenes crean una densidad semántica que en modo alguno es redundante sino compleja. Esta es la razón por la que la LIJ es uno de los recursos privilegiados para aquellos de nosotros que queremos educar a través del inglés. A continuación, presentamos dos ejemplos de cómo hacerlo realidad.

¡Tengo más de un hogar!

I Have Two Homes (De Smet, 2011) es un álbum ilustrado que narra la experiencia de la pequeña Nina, cuyos padres deciden divorciarse y se ve obligada a adaptarse a la separación y a vivir en dos casas diferentes. Nina nos cuenta su perspectiva en primera persona. Aunque al principio el cambio resulta difícil y se siente asustada, al final nos muestra que esta circunstancia no impide que sus padres la sigan queriendo. El lenguaje es sencillo y las ilustraciones resultan clave para entender las complejas emociones que el cambio en la relación de sus progenitores conlleva.

Para tratar el tema de la diversidad que centra la atención de este capítulo, el diálogo, como veremos, constituye una herramienta elemental, que además de favorecer la literacidad de los alumnos, permite que estos se aproximen a otras realidades sociales y a otras formas de pensar y de vivir. Con esta finalidad, para empezar a trabajar con el cuento es recomendable hacerlo no a través de la lectura, sino a través de la conversación. El objetivo es doble: primero, relacionar e involucrar gradualmente a los estudiantes con el texto literario generando así un sentido de curiosidad entre ellos; y segundo, que empiecen a desarrollar sus propios pensamientos y a compartirlos. Es esencial que desde una edad temprana estén abiertos a escuchar y aceptar los comentarios y las interpretaciones de otros, especialmente cuando estos sean diferentes a los suyos.

Para introducir esta historia a alumnos de Primaria, pongamos entre 6 y 8 años, podemos hacerlo de una manera tan sencilla como mostrándoles la portada y preguntándoles qué es lo que ven. Esta etapa inicial, correspondiente al pre-reading, coincide con la «dimensión personal y cognitiva» y, como ya se ha explicado, el objetivo principal es captar el interés de los alumnos y que hagan uso de sus conocimientos previos para conectar con la lectura que se va a realizar. Ante la pregunta: «What can you see in the cover?», es probable que los niños, dependiendo lógicamente de su nivel y de los contenidos que ya han aprendido, puedan responder haciendo uso de algunas palabras de vocabulario básico, como girl (o there is a girl), tree, mouse, hamster, etc. Asimismo, es importante guiarlos para que vean el trazo de las casas que hay en la parte

inferior de la portada y empiecen a asociar ideas: «Maybe this girl lives in a town, or maybe she lives in a city». Entonces, aprovechamos para preguntarles: «Where do you live? How many of you live in a city? How many of you live in a town?», etc.

Podemos continuar hablando del concepto hogar: «¿Cuál es la diferencia entre home y house? How many homes do you have?». Si bien el docente ha de intentar utilizar el inglés como lengua vehicular durante toda la clase, es comprensible que en algún momento tenga que hacer uso del español (o de cualquier otra lengua materna) para asegurarse de que todos los estudiantes mantienen la atención e inician el proceso de involucrarse en el tema que se pretende suscitar a través del cuento: la diversidad familiar y, en este caso, de manera más específica, las experiencias de los hijos con familias de padres divorciados. Del mismo modo, la expectativa no es que los alumnos respondan en inglés, sino lograr que conecten cognitivamente con el tema y participen en la conversación; para ello, no importa si hacen uso del español. La prioridad es conseguir su atención y crearles un interés en la lectura para que empiecen a pensar: Is it possible to have two homes?

Tras definir y comentar entre todos el concepto de home, pedimos a los niños –si no lo hemos hecho antes y el espacio en el aula lo permite– que se sienten juntos en el suelo para empezar a leerles el cuento y comentar sus ilustraciones. La primera página nos muestra a Nina en la ventana de su casa señalando con el dedo otra casa situada en otra calle de la ciudad. Nina se presenta de manera objetiva y nos indica algunos hechos que definen su vida en el momento actual: «I am Nina. / I live in two homes. / Dad lives in one house. Mom lives in another house. / And I live in both houses, sometimes with Mom and sometimes with Dad» (De Smet, 2011: 2). Con objeto de que los alumnos interactúen con el texto, les pedimos que comenten la imagen de Nina y lo que estas primeras líneas les hace pensar: «What is Nina doing in the window? Do you think she’s happy? Why does Nina live in two houses?».

En las siguientes páginas, Nina nos cuenta cómo su situación era diferente en el pasado. Describe distintos momentos del conflicto entre sus padres, pero también propio, y una serie de emociones que van cambiando hasta llegar de nuevo a una situación final actual de aceptación y estabilidad. El objetivo ideal es leer todo el cuento en una misma lección para que los alumnos se acostumbren al impulso narrativo de la lectura y para que puedan entender la evolución de la historia. Obviamente, es esencial mantener la interacción y hacer

referencia constante a las ilustraciones. Del mismo modo, es recomendable hacer más de una lectura del cuento en las siguientes clases y alternarlas con actividades dirigidas a desarrollar aspectos específicos de la literacidad y la competencia literaria de los alumnos.

En relación con la «dimensión conceptual», podemos destacar, por ejemplo, que Nina es la «protagonista» del cuento, el personaje central. Esto es especialmente importante de cara a leer otros álbumes ilustrados en el futuro y poder comparar las semejanzas y diferencias de sus protagonistas. Además, podemos explicar que en todos los cuentos siempre se presenta un «conflicto»: en este caso, el conflicto es que los padres de Nina se han separado y ella tiene que acostumbrarse a vivir en dos casas. Por otro lado, a nivel lingüístico, podemos enseñarles y practicar las formas del present tense: I am / I live / I want / he or she lives, etc.

Finalmente, para trabajar la «dimensión estética y sociocultural», la presentación que Nina hace de sí misma al inicio y al final del cuento nos puede servir ahora como base para que cada alumno escriba la suya propia en tres o cuatro frases y haga un dibujo de su concepto de home. Las dos frases iniciales pueden ser las mismas: I am__ / I live in__. Independientemente de la situación personal de cada estudiante, esta actividad nos servirá para tratar la diversidad familiar dentro de la propia clase con el propósito de aceptar cada caso con normalidad y empatizar con la situación de otros niños. Otra actividad que podemos realizar es reflexionar sobre los distintos sentimientos que Nina experimenta en varios momentos del cuento: love, happiness, sadness, fear, loneliness, nostalgia, reassurance y acceptance. Nuestros alumnos pueden ver sus propias emociones reflejadas en el libro y sentirse seguros y valorados al entender que Nina es feliz de nuevo al final de la historia y que un divorcio no influye en el amor que los padres sienten hacia sus hijos. Como proyecto final, todos los niños pueden escribir de manera conjunta un «book of needs and feelings» basado en sus propias experiencias. Una vez terminado, podrían regalar una copia a sus pediatras o médicos de cabecera, para que estos enseñen sus trabajos a otros adultos y puedan así aprender de las perspectivas de los niños.

¡Sacad a los niños afuera!

Lo que une los libros que integran esta segunda propuesta es que (además de estar escritos en lengua inglesa) el profesorado podrá aprovechar sus historias para crear actividades que permitan que los alumnos lleven sus intereses e iniciativas más allá de la escuela. Es este un gesto pedagógico fundamental; tan importante es que el profesorado dé la bienvenida e integre en sus clases la cultura, identidades y lenguajes de sus estudiantes –sobre todo en la asignatura de lengua extranjera (Villacañas de Castro, 2015)– como que las tareas académicas que organice no se desarrollen al margen de la vida y el entorno que los rodea. El trabajo escolar no debe quedar cercado entre cuatro paredes, aislado de la vida de los estudiantes y del resto de la sociedad. Cuanto más y más sólidos puentes logre tender el profesorado entre el currículum, la escuela y el entorno de los alumnos, más significativos, ricos y poderosos serán los procesos cognitivos y lingüísticos que se desencadenen.

Hay múltiples maneras de hacer esto posible: desde desfiles educativos en los que estudiantes y docentes colonizan el barrio del colegio con ejemplos de cultura escolar, hasta proyectos de investigación acción participativa (Cammarota y Fine, 2008) con los que los alumnos investigan, transforman y mejoran aspectos concretos de su realidad. Así lo hicieron, por ejemplo, los alumnos de Secundaria del aula 405 del Instituto Cabrini Green, en un barrio marginal a las afueras de Chicago, cuando documentaron las deficiencias de su centro y montaron una campaña informativa y de movilización ciudadana para demandar la reparación de todas las insuficiencias, algo que lograron al final (Schultz, 2007). Desde un punto de vista artístico, podemos también destacar la iniciativa del instituto público Kesington High School for the Creative and Performing Arts, de Filadelfia (EE. UU.); gracias a ella, los estudiantes pudieron compartir sus productos multimodales (combinaban fotografía y lengua escrita) por medio de enormes murales que pegaron en las calles adyacentes a su centro (Kleiman y McGeehan, 2016).

Lo característico de todos estos proyectos es que plantearon un diálogo reflexivo, crítico y emancipador entre el entorno del barrio y el de la escuela, un

intercambio que permitió que los estudiantes se convencieran de que su trabajo académico podía tener un impacto positivo en su realidad. Pensamos que tal cosa debe lograrse –con más razón todavía– en la asignatura de inglés, y que la LIJ puede sernos de gran ayuda. En este caso, trataremos de aprovechar las implicaciones educativas que encontramos en una serie de obras cuyos argumentos versan sobre diversidad social. A poco que nos aproximemos a ellas descubriremos que sus páginas contienen su mejor aplicación para el aula.

Sorprende que The Boy Who Didn't Believe in Spring, de Clifton y Turkle (1992), y la fábula The corner, que se incluyó en el clásico libro de Arnold Lobell (1976) Frog and Toad all Year, desplieguen un argumento tan similar: sus protagonistas infantiles salen en busca de la primavera cuando escuchan a los alumnos decir que esta se encuentra «a la vuelta de la esquina» [around the corner]. Mientras Rana recorre todos los rincones del mundo bucólico en el que Lobel sitúa sus historias, King Shabazz (el alumno afroamericano que protagoniza el libro de Clifton y Turkle) busca la primavera en medio de la gran ciudad. De inicio, todos estos personajes se muestran escépticos y confundidos de su existencia, ante la imposibilidad de hallar en su entorno los signos naturales con los que sus profesores la caracterizan. El libro lanza, así, una crítica a las dificultades que determinados estudiantes sufren a la hora de conectar sus experiencias con los conceptos de la escuela, en este caso en función de su diversidad social. Pues ¿en qué lugar de su barrio empobrecido podrían Tony Polito y King Shabazz hallar los birds that are blue y los crops coming up (Clifton y Turkle, 1992: 11) con los que el profesorado y los libros de texto representan la primavera?

Está decidido. Esa tarde, al salir de la escuela, la pareja de exploradores se adentra en calles y barrios desconocidos, sin mapa ni rumbo posible, pero con mucha inseguridad (pág. 17), mas también con un deseo claro de hallar por fin la primavera. El viaje que emprenden no solo les abre los ojos a la diversidad urbana que los rodea (creando, así, la oportunidad perfecta para aprender nuevas palabras en inglés), sino que, como el periplo de Rana en el cuento de Lobell, su búsqueda también da frutos. En el interior de un coche desguazado, que descansa en medio de un solar junto a un matojo de flores silvestres, los niños encuentran un nido con huevos azules que están a punto de romperse. ¡Por fin una imagen que pueden reconocer de la escuela! La primavera existe, tal y como los maestros decían. ¡Aquí está la prueba!

Muchos alumnos reciben con el mismo escepticismo y extrañeza las

explicaciones que el profesorado ofrece sobre la lengua y la cultura inglesas. Entonces, la misión de estos últimos debería ser la de demostrar tanto su existencia como su interés, integrándolos en experiencias valiosas que aprovechen la curiosidad de los estudiantes. A partir del argumento de The Boy Who Didn't Believe in Spring, se nos ocurren las siguientes actividades para que el profesorado saque a su grupo a la calle: que, con libreta en mano, los alumnos encuentren todos los rincones del barrio donde el inglés se manifiesta (prensa, negocios, escaparates de tiendas, supermercados, etc.); o bien que, ateniéndonos al relato de forma todavía más estrecha, dibujen y anoten en un cuaderno de clase la variedad de flora y fauna que hay en los alrededores del centro, y creen así pequeños proyectos de ciencia; o bien que, ayudándose esta vez de cámaras fotográficas, retraten los lugares más singulares del trayecto que hacen todos los días de su casa a la escuela, que aprendan a escribirlos en inglés y preparen, también, un breve texto explicativo para cada fotografía.

Cualquiera de estas propuestas podría dar lugar, después, a iniciativas para realizar alguna acción concreta. En esta segunda fase, de tipo práctico, la lectura del The Girl from the Tar Paper School: Barbara Rose Johns and the Advent of the Civil Rights Movement, de Teri Kanefield (2014), podría ser de gran ayuda, sobre todo con los últimos cursos de Secundaria. El libro no solo permite reflexionar sobre la historia de la población afroamericana de los EE. UU. y, por lo tanto, sobre la diversidad social y racial, sino que su lectura será una fantástica estrategia para movilizar las ideas del alumnado y animarlo a plantear sus propias propuestas de trabajo. La obra cuenta la historia de Barbara Rose Johns, una estudiante de dieciséis años del Instituto Moton High School de Virginia que, en 1951 (cuando la segregación racial en los colegios estaba a la orden del día), organizó una huelga y manifestación con sus compañeros para pedir que la calidad de su centro se equiparase al de la población blanca del mismo distrito. El libro es en sí mismo un collage de literatura e investigación, de arte e historia, y la manera como mezcla entrevistas, testimonios, dibujos y fotografía es un ejemplo vivo de multiliteracidad. Incluye todos los medios multimodales que los alumnos podrían emplear para investigar sobre la vida y el entorno de sus barrios, mientras amplían su conocimiento de la lengua inglesa. Una vez documentasen los problemas, conflictos, injusticias o deficiencias del vecindario, los alumnos ya contarían con todo lo necesario para compartir su trabajo a través de exposiciones, charlas o presentaciones, pero sobre todo para desplegar las consecuencias prácticas de sus trabajos en forma de desfiles, manifestaciones, programas de concienciación o acciones concretas. De hacerlo, podemos estar seguros de que a la clase de inglés le habrá llegado su primavera.

5. Referencias bibliográficas

Ada, A. F. (1988). «Creative reading: A relevant methodology for language minority children». En: L. M. Malave (ed.). NABE' 87. Theory, research and application: Selected papers. Buffalo: State University of New York.

Ballester, J. (2015). La formación lectora y literaria. Barcelona: Graó.

Banegas, D.; Villacañas de Castro, L. S. (2016). Key word: Criticality. ELT journal: An international journal for teachers of English to speakers of other languages, 70(4): 455-457.

Block, D.; Gray, J. (2016). «Just go away and do it and get your marks': the degradation of language teaching in neoliberal times». Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37(5): 481-494.

Cammarota, J.; Fine, M. (2008). Revolutionizing education. Youth participatory action research. Nueva York y Londres: Routledge.

Carrasquillo, A.; Kucer, S.; Abrams, R. (2004). Literacy Interventions for Upper Elementary English Language Learners. Clevedon: Multilingual Matters.

Clifton, L.; Turkle, B. (1992). The boy who didn't believe in spring. Nueva York: Unicorn.

Cope, C.; Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies: new literacies, new learning». Pedagogies, 4(3): 164-195.

Cummins, J.; Early, M. (2015). Big ideas for expanding minds. Teaching English langauge learners across the curriculum. Don Mills, Ontario: Pearson.

De Smet, M. (2011). I have two homes. Nueva York: Clavis.

Elliott, J. (2007). Reflecting where the action is. The seleted works of John Elliott. Londres y Nueva York: Routledge.

Freire, P.; Macedo, D. (1987). Literacy. Reading the word and the world. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Gibbons, P. (2009). English learners, academic literacy, and thinking. Learning in the challenge zone. Portsmouth: Heinemann.

Kanefield, T. (2014). The girl from the tar paper school: Barbara Rose Johns and the advent of the civil rights movement. Nueva York: Abrams Books for Young Readers.

Kleiman, J.; McGeehan, C. (2016). «What's your story? Student identity on the walls of Philly». Rethinking Schools, 31(2): 11-17.

Kucer, S. B. (2009). Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings. Nueva York: Routledge [3.ª ed.].

Lacorte, M. (2015). «Methodological approaches and realities». En: Lacorte, M. (ed.). The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics (pp. 99-116). Nueva York: Routledge.

Lobel, A. (1976). Frog and Toad all year. Nueva York: HarperCollins.

López-Sánchez, A. (2014). «Hacia una pedagogía de la multialfabetización: el diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas de The New London Group». Hispania, 97(2): 281-97.

Mendoza-Fillola, A. (2007). Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. Barcelona: Horsori.

Nance, K. A. (2010). Teaching literatures in the languages. Boston: Prentice Hall.

Nikolajeva, M. (2010). «Literacy, competence and meaning making: a human sciences approach». Cambridge Journal of Education, 40(2): 145-159.

Paesani, K.; Allen, H. W.; Dupuy, B. (2016). A multiliteracy framework for collegiate foreign language teaching. Upper Saddle River: Pearson.

Phillipson, R. (2011). «English: from British empire to corporate empire». Sociolinguistic Studies, 5(3): 441-464.

Reyes-Torres, A. (2014). «Literacy education: the first step towards literacy competence.» En: Reyes-Torres, A.; Villacañas de Castro, L. S.; Soler Pardo, B. (eds.). Thinking through children's literature in the classroom (pp. 42-52). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

— (2019). «La literatura en la enseñanza de la lengua». En: Muñoz-Basols, J.; Gironzetti, E.; Lacorte, M. (eds.). The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español. Nueva York: Routledge [en prensa].

Rosenblatt, L. (1986). «The aesthetic transaction». Journal of Aesthetic Education, 20(4): 122-28.

Schultz, B. D. (2007). «"Feelin' what they feelin'". Democracy and curriculum in Cabrini Green». En: Apple, M. W.; Beane, J. A. (ed.). Democratic schools. Lessons in powerful education (pp. 62-83). Portsmouth, NH.: Heinemann [2.a ed.].

Villacañas de Castro, L. (2015). «"Why do I have to study English if I'm never going to leave this town?". Developing alternative orientations to culture in the EFL classroom through CAR». Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 37: 289-307.

Warriner, D. S. (2016). «"Here, without English, you are dead": ideologies of language and discourses of neoliberalism in adult English language teaching». Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37(5): 495-508.

-

9

-

Los viajes ilustrados de Marco Polo: una propuesta interdisciplinar sobre diversidad cultural a través de la educación literaria y artística

JERÓNIMO MÉNDEZ CABRERA

Grupo de Investigación ELCiS

(Educación Lectora, Literaria, Lingüística, Cultura y Sociedad)

Universitat de València

M.ª DOLORES SOTO GONZÁLEZ

Florida Universitària

Señores emperadores, reyes, gobernantes y demás gentes que deseáis tener noticia de los distintos pueblos y las variadas regiones del mundo, leed este libro donde hallaréis relatadas las asombrosas maravillas y la gran diversidad de los pueblos de Armenia, Persia, Tartaria, India y muchas otras regiones.

LIBRO DE LAS MARAVILLAS DEL MUNDO, CAP. 1

1. Introducción: Marco Polo como clásico sobre la alteridad

A medio camino entre el libro de viajes, el relato de aventuras y la descripción geográfica y etnográfica de Asia, el Libro de las maravillas del mundo, redactado en una prisión de Génova a finales del siglo XIII, es una de las obras más traducidas en toda Europa y se considera uno de los textos más influyentes de la Edad Media. Ya a mediados del siglo XIV empezó a condicionar la cartografía occidental sobre territorios hasta entonces tan poco conocidos como China o Japón y, de hecho, Marco Polo fue la figura que inspiró a los grandes navegantes europeos del siglo XV, como Cristóbal Colón o Vasco de Gama.

Su redacción se remonta al año 1298, cuando Génova declaró la guerra a la república veneciana y, como prisionero de los genoveses, Marco Polo se vio recluido durante un año en el palacio del Capitano del Popolo. Allí se encontró con el escritor Rustichello da Pisa y le propuso el dictado de un libro que narrara sus aventuras y desventuras por Asia a lo largo de un periplo que lo llevó desde la misma Venecia hasta la corte del Gran Kan, en Cambaluc, ciudad que ahora conocemos como Pekín. En esta narración, Marco Polo relata su viaje desde Italia hasta las recónditas tierras de China, por aquel entonces bajo el poder del gran imperio mongol, pasando por Jerusalén, San Juan de Acre (actual Akko, en Israel), Turquía, Armenia, toda Persia y la Ruta de la Seda, atravesando las montañas de Afganistán y el Desierto del Gobi, y haciendo frente a toda suerte de adversidades, riesgos y peligros en el camino, como enfermedades desconocidas, imprevistas tormentas de arena o el asalto de bandidos mamelucos. En este relato, cuenta también sus viajes y vivencias como emisario del Gran Kan y como posterior gobernador de Yangzhou. Sin olvidar el viaje de vuelta, después de veinte años, haciendo escala en Sumatra (encontrándose con tribus caníbales y orangutanes, descritos como «hombres naranja con cola»), bordeando por mar las costas de Ceilán (actual Sri Lanka) y la India, hasta llegar por tierra a Trebisonda, Estambul y finalmente a la ciudad natal de Venecia.

El libro de Marco Polo obtuvo rápida y extensa repercusión entre sus contemporáneos,[11] considerado en un primer momento como una ficción a modo de compendio de fantasías que hacían volar la imaginación del hombre

medieval, más que como una descripción de las tierras y culturas de Asia, tal y como después acabó demostrándose, a medida que la geografía y las regiones del Este fueron conociéndose en Europa, a pesar de sus inexactitudes, invenciones y maravillosas exageraciones. Desde una óptica actual, no es difícil observar cómo el libro de Marco Polo explora la diversidad a través del motivo literario del viaje: una ruta a través de culturas, gentes y paisajes que, solo de ida, transcurre a lo largo de más de 53 000 kilómetros a través del Medio y Lejano Oriente y supone, en una mezcla de divertimento, aventura y conocimiento, diversos escenarios textuales de la alteridad (Ibarra y Ballester, 2011). No solo es útil para conocer y estudiar la diversidad cultural y religiosa,[12] sino que los viajes de Marco Polo también suponen una oportunidad para considerar la diversidad natural y geográfica, puesto que Marco Polo describe gentes y culturas, pero también animales y territorios desconocidos en Europa en aquella época. En este sentido, como afirma Carrera (2008: 49), el libro de Polo «ofreció por primera vez a Europa la imagen de un inmenso espacio hasta entonces desconocido y brindó [...] un perfil de alteridad deseable que espolearía el viejo continente a salir de las no pequeñas pero sí limitadas fronteras en que venía viviendo desde hacía siglos».

De este modo, partiendo de la premisa que las adaptaciones y versiones literarias suponen la opción más interesante para fomentar la lectura placentera de los clásicos entre los lectores infantiles, consideramos que el álbum Marco Polo, de Charlotte Dumaresq Hunt (bajo el pseudónimo de Demi), como libro ilustrado que adapta El libro de maravillas del mundo, resulta una propuesta que ofrece numerosos estímulos para el fomento lector, la expresión artística y el disfrute de la diferencia (Demi, 2010). Demi es también la autora de las ilustraciones del presente volumen, en las que ha empleado técnicas y materiales propios del arte oriental del siglo XIII (tinta china, láminas de oro, bordados indios y persas, etc.), que sirven como inspiración para trabajar diversas técnicas de expresión artística en el aula.[13]

Por todo ello, teniendo en cuenta las posibilidades didácticas y de desarrollo competencial de los clásicos literarios –incluso los clásicos medievales como este– mediante el uso educativo de adaptaciones literarias y metodologías participativas como modo de conocimiento y disfrute de la cultura, la literatura y el arte de otras épocas, la presente propuesta se basa en la utilización del género del álbum ilustrado como recurso para la educación literaria y artística en Primaria, sin descartar la integración de objetivos y contenidos de otras áreas curriculares y materias (geografía, historia, música...).[14]

2. Justificación teórica y metodológica

Desde el modelo de la educación literaria (Colomer, 1991; Mendoza, 2004; Ballester, 2015) para el aprendizaje significativo de la literatura (Reyzábal y Tenorio, 1992), las adaptaciones y versiones de clásicos literarios con criterios educativos que aúnan, por un lado, la fidelidad a la obras originales (Navarro, 2013) y por otro las potencialidades para el desarrollo de destrezas múltiples y la creatividad artística y literaria (García Carcedo, 2011), suponen propuestas de lectura altamente recomendables en la etapa de Educación Infantil y Primaria (Sotomayor, 2005). En este sentido, las adaptaciones o versiones ilustradas constituyen un género-formato con doble código de lectura, textual e icónico, para la formación literaria en primeras edades (Colomer y Duran, 2007; Duran, 2010; Gil, 2011), y sirven para considerar valores democráticos de convivencia como contenidos curriculares transversales (Colomer, 2010).

La importancia de ampliar el canon de lecturas escolares a través de un corpus literario abierto, dinámico y cuanto más amplio mejor para atender a los retos educativos en contextos de diversidad cultural ha sido un aspecto muy valorado por los teóricos de la educación literaria y los estudios sobre la competencia literaria y el fomento lector a lo largo de las dos últimas décadas (Mendoza, 2002; Ibarra, 2007; Ballester et al., 2010; Cerrillo, 2010; Ballester e Ibarra, 2015). El libro de Marco Polo presentado en esta propuesta como recurso didáctico se justifica, pues, por la necesidad de una pluralidad de textos en la selección de lecturas que permite el tratamiento de la diferencia cultural en las aulas a través de las actualizaciones de la tradición literaria. De este modo, el fomento del hábito lector, la recepción comprensiva y la producción de textos y, en definitiva, el placer por la lectura y el desarrollo del talento creativo, pueden ir asociados a la conciencia multicultural en ejercicios de socialización democrática de los clásicos literarios, vinculados al desarrollo competencial del alumnado (Caro, 2014).

Encontramos, en este sentido, una serie de beneficios inequívocos si el docente, en su papel de mediador, orientador y dinamizador, plantea recuperar los clásicos medievales a las aulas y fomentar su lectura, interpretación y reescritura

mediante metodologías de base constructivista, con un enfoque interdisciplinar y priorizando la socialización del placer lector y el goce estético: como los proyectos de arte, lengua y literatura (Colomer et al., 1997; Rodrigo, 2016), las secuencias didácticas, los talleres o rincones de creatividad literaria y artística, las tertulias y grupos de discusión, etc. Además, los clásicos medievales son modelos para reflexionar, crear y escribir, desde diferentes convenciones culturales, sobre temáticas universales como el amor, la muerte, la amistad, el poder, la aventura, la guerra, la traición, el bien y el mal, etc.

Nos gustaría recordar, en este sentido, algunas recomendaciones metodológicas para fomentar el aprendizaje significativo y la creatividad en la escuela: en primer lugar, hacer un cambio en la distribución del aula puede estimular la creatividad y la innovación, fomentando la interacción. La comunicación y el intercambio de ideas, requisito para fomentar la creatividad, no es posible si no redistribuimos las aulas y repensamos sus límites proponiendo diversidad de espacios de aprendizaje, así como zonas comunes de investigación, socialización y diálogo. En segundo lugar, el uso de Internet y las redes sociales con finalidad educativa siempre supone, gracias a la orientación del docente, el aprovechamiento de fuentes de información textual y visual, así como oportunidades para compartir y difundir el proceso y los resultados de aprendizaje (a través de la web de la escuela, o una cuenta de Facebook o Twitter creada ad hoc, por ejemplo). Por otra parte, cabe decir que facilitar la opcionalidad de elección es clave: cuando se les ofrece a los alumnos la libertad de explorar y crear sus propias soluciones significativas, se les está permitiendo explorar su propia creatividad. Se recomienda, así, que los requisitos impuestos por el docente sean mínimos, para que puedan desarrollar su talento dando respuesta a un planteamiento didáctico abierto. En este marco, favorecer la transferencia de control del enseñante al discente facilita su autonomía en la toma de decisiones y ello, al mismo tiempo, aumenta la motivación del alumnado (Betancourt y Valadez, 2012).

3. Propuesta didáctica: proyecto interdisciplinar de arte y literatura

Existen múltiples opciones y estrategias metodológicas para plantear de manera explícita la diversidad cultural en el contexto escolar, en las aulas y fuera de ellas; pero aquí se pretende simplemente considerar la diversidad como eje temático alrededor del que organizar una posibilidad didáctica: la de un proyecto, secuenciado en diferentes fases, para fomentar el aprendizaje significativo de la literatura y el fomento de la creatividad. En nuestra propuesta, aportamos solamente algunas ideas que pueden formar parte de un proyecto interdisciplinar de arte y literatura sobre diversidad cultural a través de los cuentos populares de Oriente Medio y Asia, que parte de la lectura socializada del Libro de Marco Polo, en la versión ilustrada de Demi (2010), para realizar una investigación por equipos de trabajo y plantear la confección por parte del alumnado de su propio cuento ilustrado con técnicas inspiradas en el arte oriental.

Para la lectura del álbum ilustrado que proponemos, podemos considerar la realización, en diferentes sesiones, de una tertulia literaria según los principios del aprendizaje dialógico: posibilidad de inclusión de toda la comunidad educativa para la socialización del placer lector, fomento de la interpretación de la lectura y creación colectiva de significados culturales.[15] El papel del docente es coordinar el grupo, moderar las intervenciones y gestionar el turno de palabra. Pero, en este contexto de coloquio, el moderador es uno más durante la tertulia, aprende igualmente de la interacción oral y no puede imponer su opinión o reflexión sobre las lecturas. De este modo, deja que todos los miembros de la tertulia aporten sus argumentos para fomentar la reflexión en diálogo y debatir sobre la lectura. Es importante que, con alumnado en etapas iniciales de formación literaria, o con alumnado que presenta algún tipo de dificultad, los debates sean suficientemente abiertos y tengan al menos una parte al alcance de todos los participantes, sin olvidar incluir diferentes niveles de complejidad, teniendo presentes los diferentes estilos de aprendizaje. Además, resulta indispensable evaluar, después de la tertulia, si el alumnado ha sido capaz de

interactuar con las preguntas e intervenciones propuestas, qué dificultades ha tenido, si ha sabido superarlas, en qué aspectos ha mejorado, qué competencias ha desarrollado, etc. También hay que valorar si ha mejorado su nivel de implicación en la tertulia y si esto le ha repercutido en un incremento favorable de la autoestima y la autoconfianza (Álvarez et al., 2013).[16]

Después de la tertulia, o simultáneamente a esta, se puede plantear al alumnado la plasmación visual en un mapa del recorrido que realiza Marco Polo en su viaje por el continente asiático. Hoy en día resulta muy fácil encontrar el mapa de los viajes del comerciante veneciano. Pero, con ayuda de Google Maps, la actividad que proponemos resulta más significativa, ya que fomenta la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje: basta con crear un itinerario en Google Maps por las ciudades o territorios que se van recorriendo en El libro de las maravillas del mundo: Venecia, Jerusalén, Acre, Armenia, Turquía, Tabriz, Bagdad, Kerman (este de Persia), llanura del Rudbar, Ormuz (golfo Pérsico), Tunocain (Persia),[17] Afganistán, montañas del Pamir, Kashgar (frontera con China), Kotan, Lop Nor, Desierto del Gobi, Shachou, Xanadú, Cambaluc (Pekín), Quinsai, el Tíbet, Birmania, Yangzhou, Quinsai; y de regreso: Java, Sumatra, Ceilán, India, Ormuz, Trebisonda, Estambul, etc.

Después de la tertulia, se puede iniciar el trabajo por equipos y la investigación para crear una colección de cuentos populares de los países y territorios por los que viaja Marco Polo. Siguiendo las recomendaciones metodológicas indicadas en el apartado anterior y teniendo en cuenta el criterio de heterogeneidad en la configuración de los equipos de trabajo, el docente distribuye el alumnado para investigar y recopilar de este modo una serie de cuentos originarios de cada cultura que Marco Polo conoce en su viaje por Asia: cuentos populares de Israel, Turquía, Armenia, Persia, Mongolia, Tíbet, China, Indonesia, Sri Lanka, India...; priorizando que los niños y niñas con más dificultades tengan las máximas posibilidades de interacción y de ayuda. Todos los equipos, a lo largo de diferentes sesiones, y con asistencia del docente y las familias, investigan a través de Internet y la biblioteca escolar o local, para reunir una colección de cuentos de cada región. A continuación, cada equipo ha de consensuar la elección de una de estas narraciones para convertirla en un cuento ilustrado mediante diversas técnicas artísticas trabajadas en talleres.

Estos talleres o rincones de creatividad artística y desarrollo del talento para la ilustración de los cuentos[18] pueden centrarse en diferentes técnicas, como el uso de la tinta china, la creación de cenefas y marcos, la pintura de telas o el dibujo

de bordados de inspiración oriental.

Figura 1. Muestras artísticas que pueden servir como modelo para los talleres de creatividad.

La técnica del puntillismo para la realización de cenefas o motivos ornamentales puede ser una técnica de fácil aplicación en la propuesta que planteamos. La confección de un dibujo, de formas simples en primeras edades, a través de pequeños puntos de colores diferentes utilizando rotuladores o bastoncillos para los oídos impregnados de pintura acrílica o témperas puede servir como actividad introductoria.[19]

Figura 2. Ejemplos representativos de jarrones chinos «azul y blanco».

Los paisajes en tinta de la dinastía Ming (1368-1644), aunque no coincidan cronológicamente con el viaje de Marco Polo, así como los jarrones «azul y blanco» (con sus representativos tonos añiles, fácilmente imitables en el aula mediante el uso de rotuladores), o los ejemplos del arte japonés de la caligrafía (shōdo) que pueden encontrarse fácilmente en Internet, pueden resultar muy útiles como modelos para trabajar el dibujo de paisajes en el aula y dotar de escenarios a las historias seleccionadas por el alumnado. La creación de motivos y cenefas inspirados en bordados y alfombras persas, la confección de marcos con cartulina o tela, con ayuda de patrones orientales para colorear proporcionados por el docente –como hemos dicho, fácilmente localizables en la Red de redes– pueden suponer un cúmulo idóneo de modelos y experiencias artísticas aplicables, mediante un resultado de collage, a la ilustración del cuento o cuentos que cada equipo ha acordado previamente.

Figura 3. Ejemplos prototípicos de paisajes en tinta, propios de la tradición china y nipona.

Lo que resulta fundamental en esta propuesta es garantizar que el docente ofrece suficientes modelos y, al mismo tiempo, favorece la interpretación y recreación de estos, fomentando la comunicación entre los miembros de los diferentes equipos y pactando soluciones y alternativas ante posibles dificultades. Además, se puede realizar, como actividad final, una exposición oral en clase presentando el cuento elegido y una exhibición de cuentos ilustrados el 21 de mayo, Día de la Diversidad Cultural.[20]

Para la evaluación de la propuesta, el docente deberá tener en cuenta criterios y estándares aplicables a las diversas áreas curriculares implicadas en el proyecto, priorizando aquellas que se consideren más pertinentes de acuerdo al contexto de aula, y además se considerará la reflexión y la retroalimentación durante el proceso de aprendizaje como la parte más importante del proceso creativo. Considerar los resultados de aprendizaje como posibilidades de expresión no limitadas a una concepción binaria de lo que está bien y lo que está mal, sino como diferentes modos de experimentación dará sentido a la evaluación final del cuento ilustrado mediante las técnicas descritas.[21]

4. Conclusiones

El fomento de una cultura de la creatividad, impulsada por diversas fuerzas e instituciones, puede favorecer el aprendizaje significativo de la literatura y el arte, y le haría un gran favor al sistema educativo en todos sus niveles, iniciando un cambio de paradigma y generando propuestas para la formación de personas responsables ante aspectos de la sociedad actual que suponen no pocos retos (Florida, 2010). En este sentido, todas las culturas han creado una literatura y un arte propios a través de la cuales se han planteado varios interrogantes sobre el mundo, y se han preocupado por legitimar sus respuestas a estas incógnitas y dar acceso a las nuevas generaciones. En las sociedades actuales, la escuela juega un papel primordial en esta tarea, de forma que conocer las diferentes manifestaciones artísticas –las propias y las de otras épocas y culturas–, y saber cómo ponerlas al alcance de los más pequeños, forma parte importante del desarrollo profesional de un docente. La recepción de narraciones y libros ilustrados en las primeras edades se ha revelado, además, como la actividad más beneficiosa para conseguir el éxito futuro de los niños y niñas en su acceso al texto escrito, en el desarrollo de modos diversos de expresión artística y en una vida feliz en sociedad. Las adaptaciones de clásicos literarios como el libro de Marco Polo nos ofrecen, a este respecto, infinitas posibilidades. Aprovechémoslo.

5. Referencias bibliográficas

Álvarez, C.; González, L.; Larrinaga, A. (2013). «Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión». Tabanque, Revista Pedagógica, 26: 209-224.

Ballester, J. (2015). La formación lectora y literaria. Barcelona: Graó.

Ballester, J.; Ibarra, N. (2015). «La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva». Teoría de la educación, 27(2): 161-183.

Ballester, J.; Ibarra, N.; Devís, A. (2010). «La educación literaria ante el reto de la interculturalidad». En: Herrera, J.; Abril, M.; Perdomo, C. (coords.). Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas (pp. 545-558). Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.

Betancourt, J.; Valadez, M. D. (2012). Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela. México: El Manual Moderno.

Cardona, M.; Dobelmann, S. (eds.) (1999). Viajes de Marco Polo. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/viajes--1>.

Caro, T. (2014). «La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias». Educatio Siglo XXI, 32(3): 31-50.

Carrera, M. (ed.) (2008). Libro de las maravillas del mundo. Madrid: Cátedra.

Cerrillo, P. C. (2010). «Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios». En: Lluch, G. (ed.). Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.

Ciprés, M. A. (2012). «La versión aragonesa del Libro de Marco Polo

(siglo XIV): en la frontera del ámbito galorrománico e iberorrománico». En: Alemany R.; Rico, F. (coords.). Literatures ibèriques medievals comparades (pp. 147-159). Alicante: Universidad de Alicante - Sociedad Española de Literatura General y Comparada.

Colomer, T. (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria». Comunicación, Lenguaje y Educación, 9: 21-32.

Colomer, T.; Milian, M.; Ribas, T.; Guasch, O.; Camps, A. (2003). «L'heroi medieval: un projecte de literatura europea». En: Camps, A. (comp.). Seqüències didàctiques per aprendre a escriure (pp. 71-82). Barcelona: Graó.

— (2010). «Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo». En: Colomer, T.; Kümmerling-Meibauer, B.; Silva-Díaz, M. C. (coords.). Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum (pp. 58-73). Barcelona: Universidad de Barcelona - Gretel.

Colomer, T.; Duran, T. (2007). «La literatura en la etapa de Educación Infantil». En: Bigas, M.; Correig, M. (coords.). Didáctica de la lengua en la Educación Infantil (pp. 213-252). Madrid: Síntesis.

Demi (2010). Marco Polo. Barcelona: Juventud.

Duran, T. (2010). «L'àlbum dins la narrativa visual». Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 52: 10-22.

Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

Florida, R. (2010). La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

Gallina, A. (ed.) (1958). Viatges de Marco Polo. Barcelona: Barcino.

García Carcedo, P. (2011). «Escritura creativa y competencia literaria». Lenguaje y Textos, 33: 49-59.

Gil, M. R. (2011). «L'àlbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector?». Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 55: 42-52.

Ibarra, N. (2007). «¿Literatura Infantil y Juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea». Primeras Noticias. Revista de Literatura, 224: 21-29.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2001). «Escenarios textuales de la alteridad: literatura y viaje». Lenguaje y textos, 33: 111-133.

Jiménez Alcázar, J. F. (2011). «El otro pasado posible: la simulación del medievo en los videojuegos». Imago Temporis. Medium Aevum, 5: 491-517.

— (2016). De la Edad de los Imperios a la Guerra Total. Medievo y videojuegos. Murcia: Compobell.

Mendoza, A. (2004). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe.

Navarro, R. (2013). «La salvación de los clásicos. Las adaptaciones fieles al original». Quaderns de Filologia, XVIII: 63-75.

Payà, I.; Torreño, A. (eds.) (1997). Llibre de les meravelles del món. Picanya (Valencia): Edicions del Bullent.

Reyzábal, M. V.; Tenorio, P. (1992). El aprendizaje significativo de la literatura. Madrid: La Muralla.

Rodrigo, F. (2016). La formació literària i la metodologia de projectes de treball en batxillerat i en els graus de mestre/a de educació infantil i primària [tesis doctoral]. Universitat de València.

Sangorrín, F. (2014). «Algunos problemas en torno a la versión aragonesa del Libro de Marco Polo (siglo XIV)». Archivo de Filología Aragonesa, 70: 59-86.

Sotomayor, M. V. (2005). «Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias». Revista de Educación, núm. extraordinario, 217-238.

11. Aunque el manuscrito original, redactado en franco-italiano, se ha perdido, se conservan un total de 150 manuscritos, más o menos fragmentarios, con versiones diversas en catalán, aragonés, francés, toscano, véneto, castellano o latín (Sangorrín, 2014; Ciprés, 2012; Carrera, 2008).

12. Taoísmo, budismo, confucianismo, cristianismo, islamismo y judaísmo son religiones que convivían en el imperio mongol, animista y tolerante con otros cultos. De hecho, en el viaje previo que realizan el padre y el tío de Marco Polo a la corte mongola, el Gran Kan encarga que le lleven aceite del Santo Sepulcro de Jerusalén.

13. Demi es una autora e ilustradora consagrada que ha publicado más de un centenar de libros infantiles, y ha recibido numerosos premios y distinciones a su obra: el Middle East Book Award, el American Library Association Notable Children's Books, el New York Times Best Ilustrated Books, el Notable Books for a Global Society o el 2008 New England Book Festival, entre otros.

14. Cabe decir que, además de la adaptación en formato de álbum ilustrado que presentamos en esta propuesta para trabajar en el aula de Primaria, editado en castellano y catalán, el lector interesado puede acceder al relato de Marco Polo, en las ediciones de Carrera (2008), que consiste en el texto más completo a partir del manuscrito toscano; la traducción de Cardona y Dobelmann (1999), que se encuentra disponible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; la versión divulgativa de Payà y Torreño (1997); o la edición de Gallina (1958), que presenta el manuscrito catalán.

15. En cuanto a las tertulias literarias, practicadas desde hace siglos y replanteadas en las comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2002), han despertado un gran interés entre los docentes. Hay que decir que este planteamiento dialógico constituye una práctica pedagógica alternativa o complementaria al comentario de texto tradicional o el estudio historicista de las obras, y se basa en la lectura de textos literarios acompañada por la realización de observaciones interpretativas en un marco de discusión colectiva, donde interactúan oralidad y lectura, y se incide en el análisis reflexivo y la correlación con los intertextos de los participantes. Se hace especial énfasis en la investigación y análisis de la formulación de hipótesis para tratar los problemas de comprensión e interpretación implicados en la lectura de las obras, a la vez que se fomenta el sentimiento de pertenencia a la colectividad social y la

igualdad en la participación, puesto que se aceptan las diferentes interpretaciones propuestas por todos los participantes por igual.

16. El docente debe seleccionar las adaptaciones o versiones más adecuadas a la edad de los participantes; y plantear las preguntas idóneas a lo largo de la tertulia, atendiendo a factores relacionados con el contexto de aprendizaje, los intereses y el desarrollo psicocognitivo y emocional de los discentes. De acuerdo con este requisito indispensable, algunos beneficios de las tertulias literarias son: fomento de la lectura basado en la participación activa, lo cual produce alta motivación en el alumnado; adquisición de léxico y desarrollo de la expresión oral; familiarización con otros contextos históricos en cada lectura; mejoras relacionadas con la convivencia (respecto de la orden de intervenciones, recursos para pedir turno de palabra, respeto por la opinión de los demás a la vez que se aportan opiniones propias a favor o en contra); generación de una actitud de escucha activa en los participantes; fomento del uso de textos argumentativos orales para abastecer y defender opiniones sobre la lectura; desarrollo del sentido crítico con valoraciones sobre las aportaciones del resto de tertulianos; aceleración del proceso lectoescritor, mejora de la comprensión lectora; conocimiento de obras y autores de la literatura clásica universal; construcción colectiva e interactiva del sentido de la lectura; potenciación de hábitos individuales y sociales de lectura; aumento de la autoestima; estimulación y mejora de la competencia escrita.

17. Según el libro de Marco Polo, en Tunocain (actual Ferdows, al este de Irán), reside el Viejo de la Montaña, jefe supremo de la secta de los asesinos, los hash-shashiyun (los «consumidores de hachís»). El docente interesado podrá relacionar este pasaje de la obra, que también recopila Demi (2010), con un videojuego de gran éxito entre los más jóvenes: Assassin’s Creed, con reciente adaptación cinematográfica. En la actualidad existe una interesante línea de investigación sobre videojuegos e historia medieval (Jiménez Alcázar, 2011, 2016).

18. Se pueden crear rincones simultáneos en los que el alumnado decide participar libremente o mediante talleres consecutivos para todo el grupo-clase, donde se propone la práctica de algunas técnicas artísticas inspiradas en el arte oriental.

19. En Internet, mediante una búsqueda en inglés utilizando los términos persian embroidery patterns o similares el docente interesado puede encontrar modelos

variados y plantillas.

20. Día de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, propuesto por la ONU: <https://www.un.org/es/events/culturaldiversityday>.

21. El docente interesado podrá encontrar fácilmente otros recursos didácticos complementarios para llevar a cabo esta propuesta u otra similar, como es el caso de algunos documentales sobre Marco Polo: La verdadera historia de Marco Polo (<https://youtu.be/I9APdZAM4UA>) o El archivo secreto de Marco Polo (<https://youtu.be/O4RGq3gQGuE>); e, incluso, algún capítulo de una reciente serie de televisión (<https://youtu.be/q7akHpQDR98>). Además, si se quiere incluir la educación musical, puede ser útil la consulta de canales especializados en YouTube: un ejemplo sería Traditional Music Channel (<https://www.youtube.com/user/pupsibaerle1>), con listas de reproducción de música tradicional de diferentes culturas del mundo.

-

10

-

Literatura infantil y juvenil y diversidad afectivo-sexual: propuestas de aula

MIQUEL A. OLTRA-ALBIACH

Grupo de Investigación ELCiS

(Educación Lectora, Literaria, Lingüística, Cultura y Sociedad)

Universitat de València

1. Introducción: literatura y diversidad

La literatura infantil y juvenil (LIJ), tal como indican especialistas como Teresa Colomer (2010), se ha constituido con el paso del tiempo en una agencia educativa, y así lo han entendido los sucesivos currículos en Educación Infantil y Educación Primaria, que le conceden un papel de primera magnitud en la alfabetización, en la construcción de la competencia literaria y en la identificación con la propia tradición lingüística y cultural: a través de la LIJ y especialmente de las primeras literaturas los discentes se reconocen y construyen su identidad individual a partir de las herramientas y el imaginario que le proporcionamos las personas adultas. Actualmente esta función la cumplen también los medios de comunicación, las series animadas y, en etapas sucesivas del desarrollo, otros elementos de consumo audiovisual como videojuegos o canciones.

Desde esta idea de la LIJ, los textos que se destinan a los niños y jóvenes son una muestra de cómo desea mostrarse un determinado colectivo humano, y, por tanto, este tipo de literatura constituye de manera muy especial un espejo de los horizontes y también de las carencias de la sociedad que la produce. En este sentido, y partiendo de la idea de que realmente existe aquello que podemos nombrar (Romero Lombardo, 2011), cobra una especial importancia en la literatura infantil la visibilización de la realidad social en su diversidad y pluriformidad, puesto que la ocultación de las diversas realidades afectivo--sexuales, familiares y de identidad de género presentes en nuestro entorno tiene como consecuencia la perpetuación de situaciones de desigualdad, de injusticia y de sufrimiento.

En cuanto al tratamiento de la diversidad en las aulas, uno de los aspectos en que insisten la mayoría de los autores e investigadores es la capacidad de la literatura para establecer nexos de unión entre personas, culturas y maneras de vivir diferentes (Mendoza, 1994). Así, la literatura para niños y jóvenes es sin duda un potente vehículo en la educación integral de las personas, ya que es una fuente de conocimiento de otras realidades y una vía de adquisición de competencias como la comunicación lingüística, la competencia cultural, la artística y, finalmente, la competencia social y ciudadana. Y justamente en esta idea, podemos insertar la propia LIJ en el respeto y la valoración positiva de la

diversidad familiar y afectivo-sexual como formas especialmente relevantes de la diversidad humana. En definitiva, se trata de aprovechar el potencial de la literatura para el conocimiento de uno mismo y del mundo, el descubrimiento de lo diverso y la creación de identidades plurales (Ibarra y Ballester, 2010: 12).

2. Diversidad afectivo-sexual, familiar y de género en la LIJ

Para hacer una breve reseña histórica de la LIJ de temática LGTBIQ+, nos hemos de remontar en el tiempo a la década de los setenta del siglo XX, con títulos como Julia, la niña que tenía sombra de chico, de Christian Bruel, con la identidad de género como tema principal. Aunque se considera como precursor de la literatura infantil que atiende a la diversidad familiar y afectivo-sexual la obra William's doll (1972), de Charlotte Zolotov, uno de los primeros títulos de temática LGTBIQ+ para niños fue Jenny lives with Eric and Martin (1981). Sin embargo, será Heather Has Two Mommies (1989), de Lesléa Newman t con ilustraciones de Diana Souza, una de las primeras obras infantiles LGTBIQ+ de gran difusión, cuya aparición no exenta de escándalo supuso un antes y un después en la historia de la LIJ.

Daddy's Rommmate, de Michael Willhoite fue publicado en 1991 por Alyson Books, y se consideró uno de los libros más innovadores de la década en EE. UU. Quizá una de las polémicas más reseñables sobre el tema apareció con la publicación de King & King, de Linda De Haan y Stern Nijland, escrito en neerlandés (Koning en Koning) y traducido al inglés en 2002, así como su secuela King & King & Family (2006).

Por lo que se refiere a traducción y a publicación original en castellano, 2005 (fecha de la aprobación del matrimonio igualitario en España) es un momento especialmente fructífero en lo que se refiere a nuevos títulos, que continuará a buen ritmo en los años siguientes: editoriales como Bellaterra, a Fortiori o Egales se posicionarán como referentes en este tipo de literatura.

En relación con las temáticas más frecuentes, si bien la producción es extraordinariamente variable, podemos establecer algunos tópicos en torno a los cuales se agrupan la mayor parte de las obras:

a) Familias homoparentales, masculinas o femeninas.

b) Identidad de género.[22]

c) Diversidad afectivo-sexual. Si bien se trata de un tema que la literatura juvenil aborda sistemáticamente, es poco frecuente encontrarlo en literatura infantil. Una excepción muy interesante es Mi primer amor (2016), de Brane Mozetic, publicado por Bellaterra.

Todavía se echan en falta, sin embargo, títulos en que aparezcan temas como la intersexualidad, las madres y padres trans, la bisexualidad, etc. Igualmente, no son nada frecuentes temas como las rupturas familiares (conflicto que sí que suele abordar la LIJ convencional), las abuelas y abuelos LGTBIQ+, etc.

Finalmente, en cuanto a estudios sobre LIJ alrededor del universo LGTBIQ+ y propuestas para su lectura en el aula, partiremos de las indicaciones de Cedeira y Cencerrado (2006), Chick (2008), Larralde (2014), Platero Méndez (2014), Soler Quilez (2015) y De la Rosa Rodríguez, Penna Tosso y Sánchez Sáinz (2016). Algunas de estas aportaciones son revisiones teóricas del corpus literario disponible, mientras que en otros casos se trata de propuestas de trabajo sobre literatura dentro de estudios más amplios sobre la diversidad en los centros educativos.

3. Criterios para la selección de LIJ en perspectiva LGTBIQ+

A la hora de seleccionar textos de LIJ, hemos de recordar su carácter de literatura mediada (Ballester, 2015), puesto que existe una persona adulta encargada de facilitar el acceso a las obras y la descodificación por parte del destinatario último de estas. Santiago Yubero (2009) destaca la importancia del adulto mediador, no solo a la hora de seleccionar las lecturas, sino cuando se trata de analizarlas, destacar sus valores, discutir determinados dilemas, analizar casos, etc. Relacionada directamente con esta función mediadora está la necesaria formación de progenitores y docentes para reconocer y seleccionar textos no solo a partir del mensaje y los valores que contienen, sino también desde el punto de vista de la calidad literaria.

Uno de los criterios básicos que Gemma Lluch (2012) propone a la hora de seleccionar obras para lectores infantiles o adolescentes es que los personajes y los argumentos reproduzcan parámetros actuales de nuestras sociedades modernas. Por tanto, los textos deberán reflejar la diversidad existente en la sociedad, y por otro lado, ofrecer esa diversidad lejos del estereotipo y a través de una visión abierta y positiva de las personas y sus relaciones. Iñaki Tofiño (2006: 87) propone una serie de preguntas que nos deberíamos plantear antes de comprar un material literario infantil:

• ¿Aparecen diferentes maneras de amar y de mantener relaciones sexuales? ¿Se presentan de una manera positiva o como algo negativo y reprobable?

• ¿Aparecen diferentes modelos de masculinidad y feminidad? Si es así, ¿se presenta este hecho como algo positivo o se exige tácitamente un seguimiento de las convenciones sociales?

• ¿Los hombres y las mujeres se presentan como iguales? Si no es así, ¿se cuestiona esa desigualdad?

4. Propuestas de trabajo en el aula

A continuación, presentamos algunas propuestas didácticas en que la LIJ en relación con la construcción de la competencia literaria del alumnado puede enlazarse con el trabajo individual y en grupo de valores como la diversidad y el respeto. Por otro lado, es una manera inmejorable para que los estudiantes susceptibles de sufrir acoso por su expresión de género, por su orientación sexual o por proceder de familias diversas, se sientan empoderados y –sobre todo en los niveles educativos iniciales– conozcan referentes positivos familiares y personales a través de la literatura.

Las diferentes propuestas se enmarcan en los tres niveles de la enseñanza obligatoria y están planteadas desde el esquema de fomento de la lectura que plantean, entre otros autores, Gemma Lluch (2012). Con las lógicas aproximaciones diferenciadas según las edades de los destinatarios, seguiremos el esquema de actividades previas a la lectura, actividades durante la lectura y actividades posteriores a la lectura, con preguntas para la reflexión y el diálogo a lo largo de las propuestas y con la posibilidad de llevar a cabo actividades de cierre especialmente relevantes para fijar todo aquello que se haya aprendido en el proceso y en su caso con la sugerencia de actividades teatrales –actorales o con títeres– a partir de la adaptación de los textos. En este sentido, nos inspiramos en las propuestas de Rodari (1973) y consideramos de especial relevancia las actividades que suponen la manipulación de los textos, el juego con las palabras, los cambios de género literario, etc.

En cuanto a la duración de las actividades, este aspecto forma parte de los múltiples elementos que han de ser adaptados por la persona docente; en cualquier caso, se establece como criterio general una duración de unos 20 minutos por sesión en Educación Infantil, de 45 minutos en Primaria y de una hora en Secundaria.

Educación Infantil

Para esta etapa inicial, hemos escogido lecturas que, además de presentar valores literarios (se trata de obras reconocidas y premiadas), se adaptan a los objetivos del ciclo y a ello se añade el estar protagonizadas por animales y por niños, respectivamente, como elemento motivador para el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil. La estructura de las obras es sencilla y ambas presentan imágenes que pueden resultar muy atractivas en el aula.

Tres con Tango

La primera de las propuestas está relacionada con una de las obras probablemente más leídas de los últimos años, publicada originalmente como And Tango Makes Three en 2005 por la editorial estadounidense Simon & Schuster. Son autores del cuento Justin Richardson y Peter Parnell, y la autoría de las ilustraciones corresponde a Henry Cole.

La obra está basada en hechos reales sucedidos en el zoológico de Central Park, en Nueva York, cuando los cuidadores de los pingüinos se dieron cuenta de que había una pareja de machos que imitaba al resto del grupo, preparando el nido para cuidar a un hijo que, por razones obvias, no podían tener. Los propios cuidadores pusieron un huevo en el nido y así nació Tango, al que sus padres cuidaron desde antes de nacer como a su propio hijo biológico.

Además de los valores literarios y sociales del texto, tenemos la opción de escoger la versión original en inglés y también en otras lenguas del Estado (existe traducción al español y al catalán), puesto que de esta manera podemos añadir también las ventajas del trabajo plurilingüe en el aula de Educación Infantil.

Sesión 1

En esta sesión inicial presentaremos la ilustración de la portada y pediremos a las niñas y niños que propongan un título para la historia: se trata de adivinar cuál podría ser el nombre de la historia, de los protagonistas, el argumento, etc. La persona docente puede enriquecer la sesión con preguntas sobre la historia, sobre qué otros cuentos conocen los alumnos en que aparezcan animales y cuáles les gustan más. La persona docente desvelará finalmente el título del cuento y explicará su sentido, y finalizaremos dibujando por grupos a los personajes que aparecen en la portada.

Sesión 2

En esta sesión se leerá el cuento por parte de la persona docente, con la ayuda del alumnado con las palabras o letras que reconozcan (el texto estará escrito o proyectado en la pizarra). Cuando lleguemos a la mitad –justo cuando los pingüinos se percatan de que no pasa nada en su nido– el docente puede formular algunas preguntas del tipo:

• ¿Qué ha pasado?

• ¿Por qué no aparece un huevo en el nido?

• ¿Cómo están los pingüinos? ¿Tristes o alegres?

Posteriormente, podemos continuar con la lectura hasta el final. Las preguntas ahora pueden ser del tipo:

• ¿Al final, pueden tener un hijo?

• ¿Cómo lo consiguen?

• ¿Quién los ayuda?

• ¿Qué personaje nos gusta más? ¿Por qué?

A continuación, investigaremos en internet para averiguar cómo fue la historia original, cómo es el zoo de Nueva York, cuántos animales hay y de qué tipo, etc. Si las circunstancias lo hacen oportuno, podemos también abrir un debate crítico sobre la propia existencia de los parques zoológicos y el encierro de animales salvajes en general.

Sesión 3

Después de recordar la historia y todo lo que ya sabemos sobre los pingüinos, llevaremos a cabo una actividad de producción literaria, que puede tener tres fases diferentes:

• «¿Qué pasa después?». Por grupos, continuamos la historia.

• «Finales alternativos». Cada grupo trata de inventar un final diferente al de la historia que hemos visto. Al final compartimos los resultados con el resto del grupo-clase. En alumnado que aún no haya adquirido completamente el código escrito, podemos trabajar a través del dictado al adulto.

• Dibujamos los personajes que más nos gusten del cuento.

Sesión 4

En la última sesión construiremos títeres planos con cartulinas y palos. Según la configuración de la clase, la docente escogerá todo el texto o bien algún fragmento que –debidamente transformado en guion– se representará por grupos en la clase e incluso se puede plantear como una actividad para todo el centro.

Soy Jazz

Esta propuesta se basa en la traducción al español de I'm Jazz (editorial Bellaterra, 2015), una obra de referencia en la literatura de temática trans, escrita por Jessica Herthel y Jazz Jennings, con ilustraciones de Shelag McNicholas. Como en el caso anterior, podemos trabajar con la obra en español, en inglés o con algunas de las traducciones a otras lenguas de España, de manera que resulte un trabajo interesante también desde el punto de vista de la educación plurilingüe.

I'm Jazz narra en primera persona la historia de Jazz Jennings, una niña trans, que finalmente consigue que sea reconocida su identidad. Ella misma decide escribir un libro para ayudar a las demás personas que se encuentren en su misma situación.

Sesión 1

En esta ocasión comenzaremos con el título. La persona docente proyectará o escribirá Soy Jazz con letras grandes. Trataremos de averiguar qué significado tienen estas palabras para el alumnado:

• ¿Qué es el jazz?

• ¿Se trata de un nombre masculino o femenino?

• ¿Todos los nombres son masculinos o femeninos?

• ¿Hay cosas de niños y cosas de niñas? ¿Cuáles?

A continuación, la docente leerá el texto de manera pausada, mostrando las ilustraciones al alumnado para que entiendan mejor la historia. También puede proyectarse. Finalizaremos la sesión haciendo preguntas sobre el texto y

resolviendo las dudas que se presenten por parte de los niños y niñas:

• ¿Quién es Jazz?

• ¿Qué le sucede?

• ¿Cómo son sus padres? ¿La ayudan?

• ¿Por qué quiere Jazz escribir un libro?

Sesión 2

Comenzaremos esta sesión con el visionado de la versión en vídeo de Por cuatro esquinitas de nada,[23] un cuento sobre la diversidad a partir del uso de colores y formas geométricas, que nos puede resultar de gran utilidad para introducir aspectos como las convenciones sociales, los estereotipos y la necesidad de aceptar y valorar a las personas tal como son.

Sesión 3

La tercera sesión tendrá como objetivo que las niñas y niños escriban por grupos una carta a Jazz, con la ayuda del docente. De esta manera, trabajaremos también la carta como género textual, con sus partes, la manera de plantearla, escribirla y revisarla, el contenido que queremos transmitir, etc. Una vez terminadas las cartas, el docente las leerá a la clase y se enviarán a la autora.

Sesión 4

Para finalizar las sesiones, dibujaremos a la protagonista y al resto de los personajes de la historia, e inventaremos por grupos una aventura en la cual la protagonista sea Jazz. También podemos realizar por grupos un poema sobre el texto que hemos trabajado a lo largo de estos cuatro momentos.

Educación Primaria

A la hora de proponer publicaciones para la etapa de Educación Primaria, hemos tenido en cuenta sobre todo la variedad de temas posibles y la necesidad de no invisibilizar ninguna de las realidades que configuran la diversidad humana. Por ello, los dos títulos que proponemos están relacionados con las diferentes posibilidades en cuanto a relaciones afectivo-sexuales y con la identidad de género, respectivamente. Como avanzábamos antes, estas actividades pueden plantearse en cualquiera de los ciclos con las adaptaciones necesarias en cada caso.

Rey y Rey

Trabajaremos en esta ocasión con alguna de las versiones de Koning und Koning (2000), de Linda de Haan y Stern Nijland, que ha sido traducido entre otras lenguas al inglés, al español y al catalán. La obra plantea una situación similar a las de los cuentos tradicionales, pero introduce la diversidad sexual y familiar como elemento de la trama: en un lejano reino, la anciana soberana pretende retirarse, pero para ello primero tiene que encontrar una esposa para el príncipe heredero; después de traer a varias princesas de lugares exóticos que desfilan sucesivamente por el palacio real, la maniobra parece no tener éxito; sin embargo, el príncipe se enamorará del acompañante de una de las pretendientes.

Sesión 1

Presentamos la portada sin el título. El alumnado, por grupos, tratará de aventurar cuál será el tema, quiénes son los protagonistas y cómo transcurrirá la historia. Igualmente, cada grupo pondrá un título al cuento a partir de las características de la portada. Esta primera sesión concluirá con las aportaciones de cada grupo en forma de título y de historia breve, que se colocarán en las

paredes del aula.

Sesión 2

Se leerá en clase la primera parte del cuento (a poder ser, acompañando la lectura con la proyección en pantalla de las ilustraciones). Sería conveniente que esta lectura la realizasen por turnos los niños y niñas, deteniéndonos en los detalles que consideremos importantes para comprender la historia. Nos detendremos en el momento en que los dos príncipes se conocen, y se debatirá en clase a partir de las siguientes preguntas:

• ¿Qué está pasando?

• ¿A qué princesa habrías escogido tú? ¿Por qué?

• ¿Qué sucederá a continuación?

• ¿Qué te parecen los personajes?

– Los príncipes

– Las princesas

– La reina

Sesión 3

Iniciaremos esta sesión con una investigación en Internet sobre Linda de Haan y Stern Nijland, autores del cuento, y se aportarán al grupo-clase los descubrimientos de cada grupo de trabajo. A continuación, continuaremos la lectura por turnos de la historia, para saber más sobre las aventuras de los príncipes, y qué sucede tras la boda. Una vez finalizada la lectura, podemos motivar el debate a partir de las siguientes preguntas:

• ¿Qué te ha parecido la historia?

• ¿Cómo son las familias que aparecen?

– La familia del príncipe

– La familia del otro príncipe

– Las familias de los otros personajes

• ¿Cómo podría continuar la historia?

Sesión 4

A partir de la última pregunta de la sesión anterior, y de propuestas como las de Rodari (1973), el alumnado elaborará de manera colectiva finales alternativos a la historia, que ilustrará convenientemente. Los resultados de los diferentes trabajos grupales –láminas escritas e ilustradas– se compartirán en el grupo clase y se expondrán en paneles para todo el centro escolar.

La mochila rosa

En la segunda de las propuestas para Educación Primaria trabajaremos una obra de María Gutiérrez, Isaac Correa y Nazara Lázaro, publicada por Bellaterra en 2015. En ella se cuenta la historia de Álex, que tiene algunos problemas con sus compañeros y con su hermano y que, tras diversos acontecimientos, logrará, por fin, la aceptación de todos.

Sesión 1

La persona docente tratará de motivar al alumnado a través de la colocación en el centro de la clase de un elemento alusivo al texto que se leerá. En este caso, los niños y las niñas verán, a su entrada al aula, que hay una mochila de color rosa sobre una mesa a la vista de todos. Se formularán preguntas sobre la

mochila que puedan ser motivadoras y animen a la lectura del texto. Finalmente se escribirá en la pizarra o se proyectará el título y se animará al alumnado a aventurar ideas sobre el posible tema de la historia, el argumento, el papel que juega la mochila en la trama, etc. Podemos trabajar a partir de las siguientes sugerencias:

• ¿Qué nos sugiere el título?

• Inventamos una historia con el título.

• ¿Qué creemos que pasará?

• Buscamos información sobre la autora y los ilustradores.

Sesión 2

La lectura de la historia de Álex se realizará entre todo el alumnado por partes, leyendo de manera pausada para que todo el mundo pueda entender bien qué sucede a lo largo de la ella. Nos detendremos en la mitad del relato (página 14) para hacer una recapitulación y motivar el debate a partir de las siguientes preguntas:

• ¿Qué está pasando?

• ¿Qué personajes han aparecido?

• ¿Cómo son?

• ¿Qué dicen el hermano y la mamá de Álex?

• ¿Qué le pasa a la mochila?

• ¿Qué harías tú en el lugar de los personajes?

Continuaremos con la historia y, una vez finalizada, propondremos el intercambio de impresiones sobre el texto, tomando como referencia las cuestiones siguientes:

• ¿Cómo es Álex?

• Aparte de Álex, ¿qué personaje te gusta más? ¿Por qué?

• ¿Cómo es la familia de Alex?

• ¿Qué ha pasado con la mochila?

• ¿Qué ha pasado en la preparación del Carnaval?

• ¿Qué te ha parecido la historia?

Sesión 3

Podemos comenzar esta sesión con el visionado de Vestido nuevo (2007).[24] Un corto que aborda los roles de género desde la mirada de un niño. A partir de aquí podemos plantear preguntas similares a las de la sesión anterior, comparando la historia de Álex con la del niño protagonista. Finalizamos la sesión escribiendo por grupos una carta a Álex, explicándole cómo nos hemos sentido con su historia y animándole a ser él mismo.

Sesión 4

Para concluir el trabajo sobre La mochila rosa, propondremos al alumnado la preparación de una obra teatral, que podrá ser ofrecida al resto del centro escolar, comenzando por la adaptación dramática del texto. Es importante trabajar algunos detalles del texto teatral, como los diálogos y las acotaciones, así como la idea del montaje como una actividad total en la que se incluye desde la idea inicial a la representación final y en la cual no solo existe el trabajo actoral, sino muchas otras funciones: guionistas, decoradores, encargadas de atrezo,

regidoras, cartelistas, encargados de la promoción, etc.

Educación Secundaria

En esta etapa las lecturas y, por tanto, también las actividades, girarán alrededor de dos temas relevantes: la diversidad sexual y la identidad de género, siempre en relación con el fomento de la tolerancia y la valoración positiva de la diversidad y con el propósito firme de evitar fenómenos como el bullying.

El chico de las estrellas

Proponemos el trabajo sobre la primera novela de Chris Pueyo, publicada por ediciones Destino en 2015. Se trata de un relato en gran medida autobiográfico que trata sobre las vivencias de un adolescente en su camino hacia sí mismo, jalonado por episodios de desánimo, acoso, equivocaciones y dudas. Se trata de una obra que puede resultar muy atractiva al alumnado, por la edad del autor y su estilo.

Sesión 1

Partiremos en esta ocasión de un video musical: True colors,[25] de Cindi Lauper. Las imágenes y la letra de la canción (que podremos repartir previamente en papel o proyectar en la pizarra digital) serán el punto de partida de la reflexión previa al inicio de la lectura. A partir de la canción, plantearemos preguntas como las siguientes:

• ¿De qué habla la canción?

• ¿Qué simbolizan los colores?

• ¿Por qué se dice en la canción que hay que mostrarlos?

• ¿Por qué son bellos?

Sesión 2

Iniciaremos las actividades con una reflexión por grupos a partir de las conclusiones de la sesión anterior y del título del libro, que el docente habrá escrito en la pizarra. Además del título de la novela se proyectarán los títulos de algunos de los capítulos: se tratará de inferir el tema, algunos de los episodios y el carácter del protagonista. Seguidamente, el docente propondrá un fragmento del texto para comentarlo primero en grupos y después por toda la clase:

Que mi amor es enfermedad

pero no han visto la cara al pensarte

ni la risa de salir corriendo.

El mundo quiere verme arder...

a

ver

si

me

coges.

Podemos concluir con un debate sobre la tolerancia, el respeto a la diversidad y la visión positiva de esta como bases de una sociedad moderna, inclusiva y cohesionada. Proponemos el inicio de la lectura de la obra en casa para trabajar sobre el texto en la siguiente sesión, e igualmente proponemos una pequeña investigación por grupos sobre Chris Pueyo, su obra, sus intervenciones en las redes sociales...

Sesión 3

Iniciaremos la sesión con una puesta en común sobre el autor, a partir de los datos obtenidos durante la investigación, y con una recapitulación de lo leído hasta el momento. Por equipos de trabajo, trataremos de establecer relaciones intertextuales entre la obra y otros textos narrativos, poemas, comics, series de televisión, etc. Después de esta primera parte, se establecerá un debate en gran grupo sobre lo descubierto hasta el momento.

Sesión 4

Para finalizar las actividades, plantearemos preguntas que se responderán primero en los grupos de trabajo y, posteriormente, en el grupo-clase:

• ¿Qué te ha parecido el final del libro?

• ¿Cuál es para ti el momento más emotivo de la obra?

• Aparte del protagonista, ¿qué personaje te parece más interesante? ¿Por qué?

• ¿Te parece una historia verosímil?

Igualmente, propondremos que en cada grupo se busque un fragmento del texto (una página, más o menos) que se considere interesante o significativo. Con la lectura en el gran grupo de estos fragmentos y de las respuestas de los integrantes de los equipos a las preguntas anteriores, concluiremos el trabajo sobre El chico de las estrellas.

El arte de ser normal

Se trata de una obra escrita por Lisa Williamson (The Art of Being Normal) y publicada en español por ediciones Destino en 2016. La novela es fruto de la experiencia de la autora en el Gender Identity Development Service, una institución inglesa dedicada a ayudar a jóvenes transgénero, y en ella encontramos la historia de David, que oculta un importante secreto sobre sí mismo, y de Leo, un enigmático joven procedente de un barrio muy pobre. Ambos coincidirán en el instituto y con el tiempo se convertirán en inseparables.

Sesión 1

En este primer encuentro propondremos la lectura del libro y trabajaremos sobre preguntas previas que resulten motivadoras. Proyectaremos la portada del libro y estableceremos un debate a partir de las cuestiones siguientes:

• ¿Qué nos sugiere la ilustración?

• ¿Qué significa ser normal? ¿Quién establece los parámetros de lo normal?

• ¿Qué les sucede a las personas que se sitúan fuera de lo que consideramos normal?

A continuación, leeremos y comentaremos por equipos el inicio de la obra, y propondremos la lectura de una parte para la sesión siguiente:

Una tarde en clase, cuando tenía ocho años, nos pidieron que escribiéramos sobre lo que queríamos ser cuando fuésemos mayores. La señorita Box se paseó por la sala y nos pidió a cada uno que nos levantáramos y compartiésemos lo que habíamos escrito. Zachary Olsen quería jugar en la Primera División de fútbol. Lexy Taylor quería ser actriz. Harry Beaumont tenía planes de ser primer ministro. Simon Allen tenía tantas ganas de ser Harry Potter que el anterior trimestre se había dibujado un rayo en la frente con un par de tijeras de manualidades.

Pero yo no quería ser ninguna de estas cosas.

Esto es lo que escribí:

Yo quiero ser una niña.

Sesión 2

Comenzaremos esta sesión con el vídeo editado por la Generalitat Valenciana con ocasión del Día Mundial contra la LGTBfobia 2017.[26] Se trata de un material óptimo para plantear temas relacionados con la identidad de género, y que puede ser un buen complemento a la lectura del texto literario, puesto que nos ayuda a situarnos en la perspectiva de la protagonista. Plantearemos una serie de cuestiones a partir de la lectura y del vídeo:

• ¿Qué le sucede a David?

• ¿Cómo es su familia? ¿Crees que podría contarles su secreto?

• ¿Cómo es Leo? ¿Es realmente como parece? ¿Por qué?

• A partir de lo que hemos leído hasta el momento, ¿qué crees que va a suceder?

Sesión 3

En esta ocasión, nos centraremos en aspectos formales de la obra. Por grupos, escogeremos fragmentos de la obra que nos parezcan especialmente significativos desde el punto de vista literario (por la elección de las palabras, por el uso de recursos estilísticos...). Podemos igualmente plantear otras cuestiones interesantes, como el uso de dos tipos de letra y qué implicaciones tiene este hecho. Finalizaremos la sesión con el comentario en equipos y en gran grupo del siguiente fragmento:

Y no, no iba de manera furtiva en Cloverdale. Todo el mundo lo sabía, era imposible evitarlo. Hice Primaria con la mitad de ellos y todos me conocieron como Megan.

–Megan –dice David–. Por supuesto. Dios, qué burro soy.

–¿Qué quieres decir? –pregunto.

–Te busqué en Google y me salieron un montón de cosas sobre una chica llamada Megan Denton. Eh, ¿no eras campeón de natación? ¿Es por eso que te gusta pasar el tiempo aquí?

–Algo así –masculló–. No me gusta hablar de mi vida como Megan con nadie.

–Y ¿qué tal te fue? –pregunta David–. Quiero decir en el instituto.

Cierro los ojos por un segundo, intentando pensar en una manera apropiada para resumir mi vida en Cloverdale.

–Un infierno en la tierra –ofrezco, abriendo los ojos.

Sesión 4

Dedicaremos la última sesión a recapitular por equipos de trabajo toda la información que hemos conseguido sobre la obra y su autora a través de las actividades realizadas, y de establecer conclusiones sobre la lectura realizada. Se tratará posteriormente de realizar un booktrailer[27] por grupos, que grabaremos con dispositivos móviles. Previamente tendremos que conocer la técnica del booktrailer, elaborar el guion, reunir los materiales y las localizaciones necesarios e iniciar el rodaje. El producto final de cada equipo será expuesto al resto de la clase.

5. Conclusiones

A lo largo de estas páginas se ha pretendido sugerir algunas de las posibilidades de la LIJ para la educación en la diversidad, desde la perspectiva de la valoración positiva de la diferencia y también desde el propio empoderamiento como personas autónomas y diversas. La literatura LGTBIQ+ nos permite abordar en clase temas como la diversidad familiar y afectivo-sexual, la identidad de género, las nuevas masculinidades o la educación sexual y afectiva, con el fin de educar, junto con la competencia literaria, competencias como la social y ciudadana, además de incidir en fenómenos como la homofobia, la bifobia, la transfobia, el acoso escolar y cualquier tipo de discriminación.

El objetivo final es contribuir a través de la educación literaria a la formación de ciudadanas y ciudadanos diversos, críticos y libres, que a su vez participen en la construcción de una sociedad plural en la que todas las personas tengan las mismas oportunidades de autodeterminarse y vivir dignamente.

6. Referencias bibliográficas

Ballester, J. (2015). La formación lectora y literaria. Barcelona: Graó.

Cedeira, L.; Cencerrado, L. M. (2006). «La visibilidad de gays y lesbianas en la literatura infantil y juvenil editada en España». Educación y Biblioteca, 152: 89-100.

Chick, K. (2008). «Fostering an Appreciation for all Kinds of Families: Picturebooks with Gay and Lesbian Themes». En: Bookbird: A Journal of International Children's Literature, vol. 46(1): 15-22. Toronto: University Toronto Press.

Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Barcelona: Síntesis.

De la Rosa Rodríguez, B.; Penna Tosso, M.; Sánchez Sáinz, M. (2016). Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela. Madrid: Catarata.

De Lauretis, T. (1987). Technologies of gender: essays in theory, film and fiction. Bloomington: Indiana University Press.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2010). «La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía». Aula de Innovación Educativa, 197: 9-12.

Larralde, G. (2014). Los mundos posibles. Un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niñxs. Buenos Aires: Título.

Lluch, G. (coord.). (2012). La lectura al centre. Valencia: Bromera.

Mendoza, A. (1994). Literatura comparada e intertextualidad. Madrid: La Muralla.

Platero Méndez, L. (2014). Transexualidades. Barcelona: Bellaterra.

Rodari, G. (1973). Grammatica della fantasia. Turín: Giulio Enaudi [(2013, 9.ª ed.) Gramática de la fantasía. Barcelona: Planeta].

Romero Lombardo, D. (2011). «Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos». Acciones e investigaciones sociales, 29: 173-200.

Soler Quílez, G. (2015). «La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y Juvenil de América Latina». América sin nombre, 20: 63-72.

Tofiño, I. (2006). «¿Un libro homófobo? ¡Que lo lea Rita! Criterios de valoración con referente pedagógico para los materiales LGBT destinados a menores». Educación y Biblioteca, 152: 83-88.

Yubero, S. (2009). Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros. Cuenca: CEPLI.

22. Un tema con entidad propia, sobre todo en España, es sin duda el de la identidad de género en la LIJ. A pesar de algunos precedentes muy interesantes (como Julia, la niña que tenía sobra de chico, al cual nos hemos referido más arriba), las obras infantiles sobre temática trans han sido muy escasas en nuestro país hasta 2015, momento en que tiene lugar una explosión de títulos sin precedentes que se puede explicar por diversas causas, como el activismo de asociaciones y familias, la toma de conciencia sobre fenómenos como el bullying, la promulgación de leyes autonómicas y estatales de identidad de género, etc. Un título que, sin duda, ha marcado la producción sobre este tema es I'm Jazz, publicado en EE. UU. en 2014 y traducido a varias lenguas, entre ellas el español.

23. Ruillier, Jérôme (2005). Por cuatro esquinitas de nada: <https://youtu.be/IikZuOFfar4>.

24. Vestido nuevo (2007): <https://youtu.be/LVdfnQPUYLY>.

25. True colors (1986): <https://youtu.be/LPn0KFlbqX8>.

26. Véase: <https://youtu.be/ykzy5mMROqc>.

27. Podemos inspirarnos en El arte de ser normal (2016): <https://youtu.be/2-nhd_w8OzA>.

11

Criterios y elementos para interpretar las imágenes de los seres que habitan el universo ilustrado de los libros literarios

M.ª DOLORES SOTO-GONZÁLEZ

Florida Universitària

FRANCESC RODRIGO SEGURA

Grupo de Investigación ELCiS

(Educación Lectora, Literaria, Lingüística, Cultura y Sociedad)

Florida Universitària

Un libro es un jardín que se guarda en un bolsillo.

JAVIER SÁEZ CASTÁN, 2012

1. Introducción

En un intento interdisciplinar entre la literatura infantil y juvenil (LIJ) y el diseño gráfico, entre el lenguaje visual de la ilustración y la cultura como un campo conceptual, se busca aportar a los lectores y lectoras en formación criterios y elementos para interpretar el mundo y los seres que habitan en el universo ilustrado de algunos libros literarios, con sus emociones, sentimientos y prejuicios y la representación de lo pluri-, lo multi- y lo intercultural, nociones con las que se pretende mostrar cómo se da la interacción en la convivencia en los diversos contextos de la literatura para niños y niñas. Tradicionales o actuales, vemos que la relación con los valores le es inherente a la literatura: no solo porque es imposible hablar de la existencia sin referirnos a ellos, sino también porque el acto de escribir es un acto de comunicación, lo que implica la posibilidad de acuerdo, en nombre de valores comunes. Ahora bien, la literatura no es un sermón: la diferencia entre ambos consiste en lo que es en este una experiencia previa, solo puede ser en aquella un horizonte (Todorov, 1991: 152).

El libro literario se ha considerado como un instrumento para acceder al conocimiento y como un medio por excelencia para transmitir ideologías y estereotipos que determinan y refuerzan qué es bueno y malo, qué es bello y feo, qué es correcto e incorrecto, qué es aceptable o inadecuado y, por esta vía se ha restringido, excluido y censurado a lo diferente, a lo que no corresponde a modelos impuestos por el mercado. En pocas palabras, desde hace muchos siglos las ideologías dominantes han ejercido poder y han interferido los accesos, la divulgación y los consumos culturales que caracterizan las relaciones multi- e interculturales de cada uno/a de las y los ciudadanos de un país o región. «La literatura tiene un extraordinario poder de sugestión y todo gran lector sabe en qué medida los personajes de ficción han conformado su propia vida, su manera de sentir y de pensar [...]. Esta fascinación de la literatura se acentúa cuando es un lector joven quien se enfrenta a lo imaginario» (Orquín, 1989: 15).

La lectura como una experiencia estética es, asimismo, una vía para la construcción de la identidad de sí mismo y sí misma, una posibilidad de reconocer e interpretar los mundos propios y ajenos, cercanos y distantes, recreados en imágenes de ámbitos literarios y gráficos, donde lo visual con valor estético incide en la construcción simbólica de la realidad, aporta a la formación

del gusto por lo estético, como otra manera de la expresión humana.

Se trata de aportar elementos para interpretar ilustraciones que tratan problemáticas sociales y la representación del otro/a, reflexionando acerca del impacto que estas generan en el imaginario del lector o lectora y en la conciencia colectiva. La mediación en la lectura es tarea imprescindible del profesorado y promotores de lectura y la apreciación crítica de la imagen afina la mirada reflexiva de sus lectores y lectoras para la interpretación de los universos gráficos ilustrados.

La imagen es una poderosa herramienta para ayudar a los niños y niñas, y también jóvenes, a la comprensión e interpretación de cuanto los rodea. Herramienta con la cual pueden adquirir nuevos conocimientos e ir desarrollando un pensamiento y una mirada más crítica, siempre y cuando se eduque desde un nuevo enfoque. Por lo tanto este trabajo se centrará en el análisis de la cultura visual y creación de estrategias en el uso e interpretación de libros ilustrados.

Los objetivos que se pretenden a través del análisis de las imágenes de los libros literarios son:

• Utilizar los libros con imágenes como medio para adquirir conocimientos.

• Ofrecer diferentes imágenes para fomentar su imaginación y creatividad.

• Desarrollar un interés por el arte a través de la exploración, investigación y reflexión.

• Iniciar y enseñar la cultura visual.

• Trabajar a partir de las imágenes.

• Desarrollar una mirada y actitud más crítica.

2. ¿Cómo analizar una imagen?

En la LIJ, las imágenes desempeñan un papel fundamental. Es muy importante enseñar y aprender a analizar imágenes, sacando de ellas su potencial educativo.

Las imágenes nos dicen algo, las imágenes tienen por objeto comunicar. Pero si no sabemos leerlas no nos dicen nada: Son irremediablemente mudas. (Burque, 2005: 43)

Tabla 1. Indicaciones generales para analizar la imagen.

- Observar
- Identificar protagonistas, símbolos...
- Identificar actitudes
- Identificar temática

Identificar la intención del ilustrador/a o escritor/a

Averiguar y referirse al contexto

Incorporar comparaciones con información de otros ilustradores/as o escritore

-

3. Las imágenes en la enseñanza y el aprendizaje: indicaciones para el profesorado

Las imágenes pueden llegar a ser de gran utilidad en la enseñanza. Para ello, en primer lugar, el profesorado debe tener claro que las imágenes, en sus diversas tipologías (pintura, fotografías, afiches, caricaturas, etc.), no son únicamente una ilustración, sino una herramienta motivadora para emprender el estudio de los temas educativos. Desde esta visión, las imágenes se convierten en fuentes de información viables de ser utilizadas desde un punto de vista didáctico en la enseñanza (Valls, 2007).

Por eso, es muy importarte educar al alumnado a agudizar la vista, para poder conseguir la mejor indagación de cada imagen, por ello, es recomendable comenzar por una descripción detallada de la imagen, diferenciando elementos, colores, signos, personajes, tipo de imagen... En segundo lugar, es necesario contextualizar la imagen. A continuación es aconsejable realizar las interpretaciones y valoraciones personales, donde el alumnado debe investigar acerca de la intencionalidad perseguida por la persona autora y los efectos que causa la imagen en quienes la observan.

Para una idónea visión del tema representado en las imágenes es preciso que los conocimientos, ideas y contextos en la imagen sean mejorados y diferenciados con otras tipologías de fuentes de información. En el caso de alumnado de Secundaria o Bachillerato, estas fuentes pueden ser libros, enciclopedias, páginas web recomendadas por el profesorado, etc. En último lugar, es recomendable motivar al alumnado a que expliquen o redacten un escrito en el que exterioricen y expongan el análisis elaborado a partir de las imágenes seleccionadas de la literatura utilizada.

4. Sugerencias para el alumnado

Es recomendable que cada una de las imágenes que se analicen se le planteen la mayor cantidad de preguntas posibles y también quizás algunas respuestas se obtengan fácilmente porque son evidentes y están a la vista, otras deberán ser investigadas y quizás algunas nunca se respondan Es muy importante recordar que toda imagen tiene el objeto de comunicar algo, solo se debe aprender a hacerlas hablar. Es necesario aprender a interrogarlas.

Tabla 2. Preguntas para interrogar a una imagen.

-

¿Quién es la persona ilustradora?

Tipo de imagen (caricatura, pintura, fotografía, etc.)

Contexto

Descripción detallada de elementos (colores, signos, personajes, etc.)

Objetivos del ilustrador o ilustradora

Conceptos – ideas principales ilustradas

Comentario personal

-

5. Imágenes que estimulan el pensamiento

En las obras consideradas como LIJ, hay muchas de ellas que son ejemplares más sofisticados e innovadores, ya que extienden una excepcional invitación al lector y la lectora a mediar en un complicado juego entre la palabra y la imagen. Es entonces, cuando es necesario agudizar los sentidos para atender a los variados elementos semióticos brindados por la persona autora/ilustradora, para posibilitar enlaces y completar vacíos en un encaje interactivo y recursivo de construcción de significados. ¿Pero qué sucede cuando el juego sucede solo con las imágenes? ¿Cómo logra la persona lectora reconstruir la historia plasmada sin el apoyo del texto escrito? ¿Es posible? Abordaremos estas preguntas partiendo de la reflexión y la relación entre la palabra y la imagen que define el acto de leer (Iser, 1987).

Es importante señalar que las imágenes utilizadas en la LIJ son piezas claves para desarrollar la competencia visual. Esta competencia visual se concibe como el potencial de entender una imagen con profundidad y valorarla de modo más reflexivo y tal vez crítico, a través de una responsabilidad activa con un proceso interpretativo que a su vez desarrolla y enriquece esta competencia. Por lo tanto, cuanto más potenciemos la lectura de imágenes en nuestro alumnado, conseguirá cada vez más una mayor comprensión que le ayudará a la comprensión de los textos escritos y de otras imágenes. Es necesario para ello, que la persona lectora esté comprometida, ya que necesitará mirar con más atención, recapacitar más intensamente y colaborar más de cerca con el ilustrador o ilustradora, asimilando mucho más sobre el proceso creativo y el trabajo de la persona artista y/o escritora.

6. Lectura de imágenes y códigos

El hecho de estar en una sociedad y en una época sometida por el signo icónico causa enigmas con relación al valor de la imagen junto a la palabra, pero es incuestionable que la palabra no es el único mensaje. El alumnado siente el poder seductor de las luces y el color.

En nuestra cultura relacionamos instintivamente el enfoque de un hecho con su presencia: equiparamos la imagen con la realidad.

No obstante, las imágenes son eternamente signos que muestran cuestiones ajenas que reúnen diferentes códigos de comunicación, unos muy concretos, como el código gráfico o el de correspondencia compositiva entre los elementos que crean la imagen. Para leer de modo comprensivo y crítico las imágenes es preciso conocer estos códigos.

El alumnado puede leer de forma comprensiva no únicamente textos escritos, sino también imágenes, viñetas, fotografías. La lectura de imágenes es una acción muy atrayente para realizar con alumnado no alfabetizado o que están recorriendo las etapas iniciales de la lectoescritura. La síntesis integral de dibujo y color, beneficia la amplitud imaginativa y estimula el potencial lector para crear y vivir ambientes de diferente cualidad.

Para leer de manera crítica las imágenes es crucial seguir una sucesión de pasos:

• Tener una visión de conjunto.

• Analizar los objetos y seres que la componen y su correspondencia interna.

• Interpretar su significado (sabiendo que son portadoras de símbolos visuales y de mensajes y pueden crear distintos significados).

Elementos que actúan en la percepción de una imagen

• Relaciones de espacialidad: se transita por la imagen de izquierda a derecha por el hábito de la lectura. El peso de la imagen suele situarse en la zona inferior.

• Correlación figura-fondo: se descubren conjuntos constituidos sobre un fondo que interviene sobre los objetos o figuras como un contexto espacial. En numerosos casos el fondo resignifica la figura, por lo que las relaciones de figura y fondo no son estáticas, sino dinámicas, y dependen del contexto que enlaza a uno y otro.

• Contraste: se muestra en la discriminación de los claroscuros que percibe la persona destinataria.

Funciones

Las imágenes se adaptan a temas de varias disciplinas, ya que desempeñan diferentes funciones:

• Función motivadora, apropiada para estimular el aprendizaje.

• Función referencial, que se maneja para explicaciones o para esquematizar un argumento desarrollado.

En la interpretación de imágenes de los libros literarios es conveniente seguir los siguientes pasos: enunciación, descripción, interpretación o deducción. Se han de elegir muy bien las imágenes. Es recomendable que muestren diversos planos, es decir, que posean profundidad, para que el alumnado vaya descubriendo los distintos elementos y los relacione entre sí dentro de un contexto espacial, hasta conseguir la apreciación final.

Se presenta la imagen al alumnado siguiendo los siguientes pasos:

1. Enunciación: preguntar al alumnado alrededor de la imagen, en qué lugar se desarrolla, qué elementos observa, qué personas u objetos existen. Presentación de los personajes de la imagen/escena con nombres inventados o se invita al alumnado a que se les asignen un nombre.

2. Descripción: describir a sus personajes, cómo son, cómo están vestidos, qué acciones realizan, qué otras cosas observan en la imagen/escena.

3. Interpretación o deducción: concordancia con los saberes previos del alumnado. Se les pregunta qué estación del año será, dónde se desenvuelve

verdaderamente la imagen/escena. Se puede observar si el entorno está cuidado o no, que elementos conforman la ilustración, por lo que podrán deducir de qué lugar se trata. Se les puede preguntar si ellos han estado en un lugar como ese alguna vez, etc. Todas estas preguntas que realiza el docente les ayudarán a descubrir detalles, ver más allá de lo que muestra la imagen, completar la información y relacionarla con sus propias vivencias. De este modo, irán incorporando estrategias lectoras y formándose como lectores y lectoras competentes. La literatura, efectivamente, permite al lector y la lectora recrear su propio mundo, y generar sus propias ideas.

En la estructuración del cuento el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y, al mismo tiempo, las abastece, construyendo de ese manera un instrumento indispensable para el conocimiento y el dominio de la realidad. (Rodari, 2005: 132)

Esta misma secuencia de preguntas puede realizarse con imágenes que presenten mayor complejidad y adaptándola al alumnado de diferentes niveles educativos. Se analizarán las imágenes mostrando cómo han sido construidas, en qué contexto fueron concebidas, qué efectos producen, qué ideología trasmiten. De esta forma se logrará que alcancen una mirada detenida y crítica de lo que observan.

Se pueden organizar colecciones de imágenes (iconotecas) en un archivo para el aula como para disponer de ellas con facilidad. También podemos trabajar con viñetas humorísticas.

La lectura e interpretación de este tipo de ilustraciones (viñetas, dibujos e historietas) educa al alumnado en un lenguaje óptimo para expresar un amplio conjunto de experiencias y problemas de la vida cotidiana. Este tipo de material es útil como instrumento para ejercitar la observación, comparar, relacionar, adjetivar e interpretar. A su vez, se observa cómo un mismo significante puede adquirir distintas interpretaciones según las experiencias e historias personales de cada persona lectora.

Mediante este transcurso de decodificación, no únicamente se realiza una lectura fiel. La imagen despliega sobre nuestro cosmos mental en el que guardamos una

sucesión de relaciones emocionales entre sucesos y sentimientos, entre emociones e imágenes. Además, estas se atribuyen relaciones que brotan del universo interior de cada persona, puesto que la imagen es polisémica, por la multiplicidad de insinuaciones potenciales que confina. Es un medio privilegiado del pensamiento y la cultura y un excelente instrumento para transferir información. Diferentes códigos expresivos y comunicativos interactúan en las imágenes:

1. El código de espacio: la elección del fragmento de realidad simbolizada y del enfoque desde el que dicha realidad se observa (arriba, abajo, izquierda, derecha), es decir, el enmarque. Se crea siempre con un propósito: objetividad/distorsión, realismo/engaño, etc., y da información de la enfoque físico e ideológico de la persona autora del contenido icónico.

2. Los códigos de gestos y de escenografía: es importante al analizar una imagen pararse en la impresión que nos causa el talante y gestualidad de las figuras que emergen (sosiego, nerviosismo, desolación, inquietud, entereza...) y mirar pausadamente el fondo teniendo presente la escenografía, los accesorios que existen determinando el contenido central (como la vestimenta, el maquillaje, las cosas que surgen...).

3. El código de luz: el tratamiento de la luz logra amplificar significaciones a la imagen/escena: una luz frontal aplasta las figuras y los dota de un semblante indeterminadamente ilusorio; la luminosidad trasera aparta las figuras del fondo y añade tridimensionalidad a la imagen; la luz lateral y la cenital recalcan los volúmenes; y la luz de abajo a arriba consigue originar desproporciones turbadoras o adversas. Frecuentemente, en las imágenes/escenas se manejan además los colores con un propósito simbólico.

4. El código de los símbolos: a menudo, las imágenes simbolizan muchas más cuestiones de las que parecen. Se origina, además, un proceso de comunicación de representación simbólica que posibilita la representación de ideas imprecisas o etéreas. Los vínculos entre los símbolos y lo que representan consiguen construirse: por similitud; por correspondencia causa-efecto; o por convenciones sociales. Según Turín (1995) se deben tener en cuenta las imágenes y los significados de algunos símbolos.

Podemos presentar al alumnado una guía de trabajo, que siga la siguiente secuencia. Es necesario adaptarla a la edad del alumnado, para poder transitar por todos los niveles de comprensión lectora, desplegando en ellos y ellas habilidades tan significativas como la observación, el análisis y la interpretación.

Tabla 3. Guía de secuencia de trabajo para el alumnado.

Análisis	• ¿Qué personajes intervienen? Edad, sexo, pos
Comentario razonado	Sobre cada objeto o sujeto observado, es viable
Comentario general	Tratar de encontrar el mensaje del conjunto, cu

7. Las imágenes del libro literario: una ocasión única

El propósito de este ensayo es descubrir el potencial de las imágenes para apoyar la competencia visual de infantes y jóvenes lectores y, así, estimular su cooperación como creadores y creadoras, no solo de ideas, sino también de universos potenciales. Incluso conseguir impulsar la reflexión sobre la actividad propia de lectura y sobre las mudanzas que exige la cultura visual actual. Esto puede lograrse con personas lectoras de todas las edades siempre y cuando la invitación que se desarrolle sea abierta, flexible y cuidadosa-respetuosa con la acción lectora y visual. Es importante abrir para valorar y ampliar experiencias lectoras y visuales y la intervención de las personas mediadoras es imprescindible en este viaje.

No obstante, por derivas históricas que tienen que ver con el aprendizaje y las convenciones de dominio que se desarrollan y reproducen en la escuela, el texto escrito se considera de más peso y autoridad que la imagen. Estamos educados para acatar la palabra y conceder mayor importancia a nuestra interpretación del texto. Esto lo pudimos constata Shaun Tan exponiendo:

No hay una guía para interpretar las imágenes, lo cual puede ser algo muy liberador. Las palabras tienen un tirón gravitacional asombroso sobre nuestra atención y sobre cómo interpretamos las imágenes que los acompañan, como las leyendas debajo de una foto en la prensa. Sin palabras, una imagen puede invitar mucha más atención del lector que de otra manera alcanzará la oración más cercana y le permitirá gobernar su imaginación. (Shaun Tan, 2009)

La experiencia vivida a través del texto y la imagen logra apoyar el progreso de una persona lectora de modo significativo, no únicamente como lector o lectora, sino, además, como ser humano, ya que le facilita un lugar flexible donde imaginar, recapacitar y progresar en su mentalidad tanto con la palabra como con

la imagen, como de sí mismo y los y las demás. Descubriendo resonancias con numerosas personas lectoras cómplices en itinerarios visuales y textuales. Como nos dice Javier Sáez Castán (2012), «un libro es un jardín que se guarda en un bolsillo».

8. Referencias bibliográficas

Burquer, P. (2005). Visto y No Visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Cultura Libre.

Iser, W. (1987). El acto de leer. Madrid: Taurus.

Orquin, F. (1989). La nueva imagen de la mujer. CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil, 2(11): 14-19.

Rodari, G. (2005). La gramática de la fantasía. Barcelona: Del Bronce [4.ª ed.].

Sáez-Castán, J. (2012). «Creo que en el origen de muchos de mis libros está este afán de juego, de diversión, de experimento» En: Un periodista en el bolsillo. Recuperado de: <www.unperiodistaenelbolsillo.com/javier-saez-castan-creo-que-en-el-origen-de-muchos-de-mis-libros-esta-este-afan-de-juego-de-diversion-de-experimento> (consultado: 22 de marzo de 2017).

Tan, S. (2009). Silent Voices: Illustration and visual narrative. Colin Simpson Memorial Lecture. Recuperado de: <http://www.asauthors.org/lib/images/ColinSimpson/2009/Colin_Simpson_2009 (consultado: 22 de marzo de 2017).

Todorov, T. (1991). Crítica de la crítica. Paidós: Barcelona.

Turin, A. (1995). Los cuentos siguen contando. Madrid: Horas y HORAS.

Valls, R. (2007). «Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico». Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 1(11): 11-23.

Índice

Sumario

I. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

1. Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía

1. Introducción

2. Aproximación a la representación de la diferencia y la diversidad en la LIJ

3. Figuraciones literarias en torno a la diversidad

4. Educación literaria y diversidad: a modo de conclusiones

5. Referencias bibliográficas

2. La educación literaria en la educación inclusiva: literatura infantil y diversidad funcional

1. Leer literatura para incluir

2. La imagen de la diversidad funcional en la literatura

3. Literatura infantil y escuela inclusiva: la visión de las familias

4. Doce lecturas para una clasificación de LIJ desde una perspectiva inclusiva

Concepto de discapacidad y valoración de la diferencia

De tipo motor

De tipo visual

De tipo auditivo

De tipo intelectual

Trastorno del espectro autista

Trastornos del lenguaje y la comunicación

Trastornos por déficit de la atención con hiperactividad

5. Referencias bibliográficas

3. La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil

1. La legislación

2. LIJ, currículum educativo y feminismo

3. Algunos puntos fuera de campo

4. Investigación y género desde la LIJ

La visibilización de las mujeres y niñas en la historia de la LIJ

La visibilización de los movimientos de mujeres ligadas a la historia de la LIJ

La recuperación de escritoras de LIJ

La visibilización de la investigación sobre género y LIJ

La necesidad de nuevas opciones de investigación en LIJ y género

5. La DLIJ de la posibilidad

6. Referencias bibliográficas

4. Los clásicos o el tejido de la diversidad

1. La obra clásica y la diversidad lectora

2. Estrategias metodológicas para atender a la diversidad en el área de Lengua y Literatura

3. Proyectos de creación literaria con los clásicos hispánicos a favor de la diversidad

4. Referencias bibliográficas

5. Princesas millennials: arquetipos femeninos en la literatura infantil del tercer milenio

1. Palabras preliminares

2. Los estereotipos de la feminidad

3. Palabras finales

4. Referencias bibliográficas

5. Corpus de análisis (por orden de edición)

6. Cuento popular y literatura infantil en tiempos de globalización: adaptaciones feministas e identidad colectiva

1. De la interpretación feminista a la reescritura de los cuentos populares

2. La princesa y el guisante, de Hans Christian Andersen, a la luz del folklore

3. Interpretaciones y recepción escolar de La princesa y el guisante

4. Adaptaciones y reescrituras de La princesa y el guisante

5. Princesas delicadas, identidad colectiva y globalización

6. Referencias bibliográficas

II. PROPUESTAS Y BUENAS PRÁCTICAS

7. Huir del terror: miradas sobre la guerra y el exilio desde dos obras de literatura juvenil

1. Introducción

2. Las obras

Descripción

Razones de la elección de las dos obras

3. Finalidad de la propuesta didáctica

4. Objetivos

5. Secuencia de actividades

6. Conclusiones

7. Referencias bibliográficas

8. La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la diversidad para Primaria y Secundaria

1. Introducción

2. El desarrollo de la literacidad y la competencia literaria

3. La dimensión crítica en la enseñanza del inglés

4. Hacia una nueva enseñanza del inglés

¡Tengo más de un hogar!

¡Sacad a los niños afuera!

5. Referencias bibliográficas

9. Los viajes ilustrados de Marco Polo: una propuesta interdisciplinar sobre diversidad cultural a través de la educación literaria y artística

1. Introducción: Marco Polo como clásico sobre la alteridad

2. Justificación teórica y metodológica

3. Propuesta didáctica: proyecto interdisciplinar de arte y literatura

4. Conclusiones

5. Referencias bibliográficas

10. Literatura infantil y juvenil y diversidad afectivo-sexual: propuestas de aula

1. Introducción: literatura y diversidad

2. Diversidad afectivo-sexual, familiar y de género en la LIJ

3. Criterios para la selección de LIJ en perspectiva LGTBIQ+

4. Propuestas de trabajo en el aula

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Secundaria

5. Conclusiones

6. Referencias bibliográficas

11. Criterios y elementos para interpretar las imágenes de los seres que habitan el universo ilustrado de los libros literarios

1. Introducción

2. ¿Cómo analizar una imagen?

3. Las imágenes en la enseñanza y el aprendizaje: indicaciones para el profesorado

4. Sugerencias para el alumnado

5. Imágenes que estimulan el pensamiento

6. Lectura de imágenes y códigos

Elementos que actúan en la percepción de una imagen

Funciones

7. Las imágenes del libro literario: una ocasión única

8. Referencias bibliográficas